

Ser Professora: Um Grande Desafio

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro.

Professor Orientador: Professora Doutora Paula Batista

Professor Cooperante: Dr. Pedro Meireles

Sara Diana Galiza Mariz

Porto, Setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Mariz, S. (2014). *Ser Professora: Um Grande Desafio*. Porto: S. Mariz.
Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL;
ESTAGIÁRIO; BENEFÍCIOS SOCIAIS; DESPORTO ESCOLAR; PROFESSOR.

Agradecimentos

Sendo certo que o autor de um trabalho é quem o assina, este não seria possível sem a colaboração de muitas pessoas que, de forma direta e indireta, ajudaram e contribuíram de forma expressiva para a sua concretização.

Por vezes, não expressei o número de vezes suficiente o quanto são importantes, por isso, gostaria de expressar o meu sincero agradecimento a algumas pessoas em particular:

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Batista pela competência, orientação, apoio, encorajamento e disponibilidade ao longo de todo o estágio.

Ao meu professor cooperante, Pedro Meireles, pela partilha constante de experiências e saberes, por me ajudar a crescer todos os dias um bocadinho, por todos os conselhos tanto pessoais como profissionais ao longo deste anos que me acompanha. Sem dúvida, um dos grandes responsáveis pela qualidade de todo o processo e aprendizagem que este estágio me proporcionou.

Ao Clip, pela oportunidade de me poder aperfeiçoar e me proporcionar esta oportunidade de realizar o estágio.

A todos os alunos/atletas, que participaram no preenchimento do questionário.

À minha Mãe, por todo o incentivo e acompanhamento ao longo de todo o trabalho, mas principalmente por todos os valores que me transmitiu ao longo da minha curta existência, por ser o meu pilar e me tornar na mulher que sou hoje.

Ao meu Pai e à São, por todas as palavras de coragem, preocupação, bravura e ânimo ao longo deste processo, nunca esquecendo a vossa presença insubstituível e inigualável na minha vida.

A ti meu querido Irmão, o meu ídolo de exemplo de trabalho, que embora tão longe de mim me faz sentir o aconchego do seu abraço e pelas suas palavras sempre tão assertivas que me fizeram caminhar na direção certa e concluir mais um desafio.

Aos meus amigos, que tanto aturaram o meu jeito tão característico e único: a minha impulsividade. As vossas palavras de apoio, amizade e estima foram fundamentais ao longo deste ano, mas também ao longo de toda a minha vida. Cada um de vocês tem um lugar especial dentro de mim.

À Isabel e à Diana, porque vocês são únicas, incomparáveis e muito especiais para mim.

A ti Sérgio, porque embora a nossa amizade seja recente e curta, tornaste-te especial e importante na minha vida. Espero poder partilhar muitos mais momentos contigo.

À Sara Brochado, à Liliana Silva, Rosa Oliveira, Teresa Correia pelo vosso auxílio em todos os momentos difíceis, cooperação em tudo o que vos era possível e principalmente, pelo apoio e carinho que demonstraram todos os dias em pequenos gestos.

Ao meu sobrinho, Tiago, que embora com apenas um ano de idade já me consegue transmitir através do seu doce olhar sensações de alegria, tranquilidade, calma e serenidade, principalmente nos momentos de fraqueza.

Por fim, a todas as pessoas que contribuíram de forma indireta para este passo tão importante na minha vida.

A todos o meu Muito Obrigada

Índice Geral

Índice de Figuras	V
Índice de Quadros	VII
Resumo	IX
<i>Abstract</i>	XI
Lista de Abreviaturas	XIII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico	5
2.1. Expectativas e impacto com o contexto de estágio	9
2.2. As primeiras dificuldades no contexto de estágio	12
3. Enquadramento da Prática Profissional	15
3.1. Contexto legal, institucional e funcional	17
3.2. O sentido do estágio profissional	19
3.3. O papel do estágio no contexto da formação inicial	20
3.4. Onde tudo aconteceu... ..	22
3.4.1. A escola como instituição educativa	22
3.4.2. Colégio Luso Internacional do Porto (CLIP)	24
3.5. Os alunos.....	33
3.5.1. Os meus alunos... ..	37
4. Realização da Prática Profissional	41
4.1. Organização do Processo Ensino-Aprendizagem	43
4.1.1. O processo de planeamento	43
4.1.2. A aula de Educação Física	58
4.1.3. A disciplina e o controlo da turma	59
4.1.4. O tempo e gestão da aula	63
4.1.5. A instrução.....	65

4.1.6. Os modelos de ensino	69
4.1.7. A avaliação	75
4.2. Participação na escola e relações com a comunidade	84
4.2.1. Varsity Girls Oporto – Basquetebol	84
4.2.2.Desporto Escolar - Aulas de natação	88
5. Os benefícios sociais e académicos em alunos praticantes de Desporto Escolar: A perceção dos alunos	91
5.1. Resumo	93
5.2. Introdução	94
5.3. Justificação da temática face ao contexto de estágio	98
5.4. Objetivos	99
5.5. Metodologia	100
5.5.1. Participantes	100
5.5.1. Instrumentos	100
5.5.3. Procedimentos de aplicação	101
5.5.4. Procedimentos de análise	101
5.5.5. Resultados e discussão	103
5.6. Conclusões	116
5.7. Referências bibliográficas	118
6. Conclusões e Perspetivas Futuras	121
7. Bibliografia	125
8. Anexos	XV
Anexo I. Critérios de Avaliação do Clip	XVII
Anexo II. Regras do Varsity Girls Oporto	XXIII
Anexo III. Calendário das equipas do Varsity Oporto Girls	XXV
Anexo IV. Boletim de Jogo do Varsity Oporto Girls	XXVII
Anexo V. Questionário	XXIX

Índice de Figuras

Figura 1 - Edifício do Clip	24
Figura 2 - Pavilhão multiusos do CLIP	29
Figura 3 - Piscina do Clip	29
Figura 4 - Campo de futebol e pista de atletismo do Clip	30
Figura 5 - Campos exteriores do Clip	30
Figura 6 - Resultados do Teste Cooper do Form 5	39
Figura 7 - Ano de Escolaridade	103
Figura 8 - Modalidades Desportivas	104
Figura 9 - Motivos que levaram os alunos a integrar as Clipteams de Basquetebol	105
Figura 10 - Alterações dos benefícios sociais em função dos anos de escolaridade	110
Figura 11 - Experiências relevantes enunciadas pelos alunos no contexto das Clipteams	111

Índice de Quadros

Quadro 1 - Idade dos docentes do Clip	31
Quadro 2 - Número de anos de serviço dos docentes do Clip.....	32
Quadro 3 - Situação Profissional dos docentes do Clip	32
Quadro 4 - Estrutura global da Educação Física no Clip	45
Quadro 5 - Calendarização do planeamento anual e as respetivas modalidades	47
Quadro 6 - Dimensões de intervenção pedagógica (Siedentop, 2001).....	58
Quadro 7 - Relação entre as categorias transdisciplinares de EF e os critérios de avaliação do Clip.....	81
Quadro 8 - Quadro categorial após agregação e categorias finais das questões 4 e 7 do questionário.....	102
Quadro 9- Benefícios identificados pelos alunos em função do ano de escolaridade.....	108
Quadro 10- Aprendizagens apontadas pelos alunos como resultantes da prática do Desporto Escolar, percentagem e número de alunos	113

Resumo

O Estágio Profissional assume um papel importante não apenas no culminar de um ciclo de formação, mas também no começo da vida docente. Neste sentido, o estágio apresenta-se como um espaço de aprendizagem indispensável na formação e desenvolvimento do professor. Com efeito, o estágio é um processo de construção profissional significativo. O Estágio aqui retratado (o da autora) decorreu no Colégio Luso Internacional do Porto, no ano letivo 2013/2014, num núcleo de apenas um estagiário. Revivendo este percurso, este documento espelha a forma que encontrei para ilustrar o meu percurso. Um percurso repleto de dificuldades e desafios superados, com “batalhas” conquistadas e com uma vivência intensa de todos os momentos. No primeiro capítulo, faço referência ao meu percurso biográfico onde retrato o caminho percorrido até a esta etapa da minha vida. De seguida, retrato o enquadramento da prática profissional, ilustrando as finalidades do estágio pedagógico, e efetuo uma apresentação e descrição detalhada do local onde decorreu o estágio, como por exemplo o espaço físico e o material desportivo disponíveis para a leção das aulas de Educação Física, o corpo docente, que incorpora o grupo de Educação Física e por fim as atividades extracurriculares existentes no Colégio Luso Internacional do Porto. Posteriormente, o capítulo destinado à realização da prática profissional apresento todo o processo de planeamento, conceção e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como a organização de um evento, designadamente o Varsity Girls Oporto e a participação nas aulas de Desporto Escolar propriamente dito. O Desporto Escolar é um processo educativo fundamental no contexto escolar, não apenas pelo desenvolvimento da cultura motora e desportiva, mas igualmente porque promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais. Assim, o meu estudo de investigação recaiu sobre esta temática, mais especificamente procurei analisar as perceções dos benefícios sociais e académicos dos alunos praticantes de Desporto Escolar, mais concretamente da modalidade de Basquetebol.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ESTAGIÁRIO; BENEFÍCIOS SOCIAIS; DESPORTO ESCOLAR.

Abstract

The Practicum assumes an important role not only on the conclusion of a Education cycle but also in the beginning of a teacher's life. In this sense, the practicum presents itself as an indispensable learning space in teacher's education and development. In fact, the practicum is a significant professional building process. The Practicum took place at the Colégio Luso Internacional do Porto, during the academic year of 2013/2014, in a group of a single preservice teacher. Reliving this process, this document mirrors the way I found to illustrate my path. A patch filled with difficulties and challenges overcome, in conquered battles and an intense experience of every moment. In the first chapter I make a reference to my biographic path, where I portrait the route taken until this stage of my life. Next, I portrait the professional practice frame, illustrating the goals of the teaching training, and a presentation and detailed description of the place where the practicum occurred, like for example the physical space and the sports equipment available to the Physical Education classes, the teaching core that integrates the Physical Education group and finally the extracurricular activities available at Colégio Luso Internacional do Porto. Posteriorly, the chapter addressing the realization of the professional practice present in all the planning process, conception and evaluation of the teaching-learning process, as well as the organization of an event, the Varsity Girls Oporto and the attending of classes of School Sports itself. School Sports is a fundamental educational process in the school context, not only for the development of the motor and sports culture, but also equally because promote the development of social and relationship competences. So, my research study addressed this topic, more specifically the analysis of the School Sports perception of the social and academic benefits students, more particularly in the Basketball.

Key words: PHYSICAL EDUCATION; PRACTICUM; PRESERVICE TEACHER; SOCIAL BENEFITS; SCHOOL SPORTS.

Lista de Abreviaturas

AICE - Advanced International Certificate of Education

CLIP - Colégio Luso Internacional do Porto

DE - Desporto Escolar

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - Feedback

PAA - Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PC - Professor Cooperante

PO - Professor Orientador

MD - Modelo de Desenvolvimento

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

MUN - Modelo das Nações Unidas

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) é reconhecido como um espaço de formação de excelência, que Pimenta e Lima (2004, p. 27) consideram “um processo de construção de identidade que precisa ter uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e a sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula”. De facto, ser Professor “é muito mais do que ter conhecimento e competências técnicas” (Gomes, 2002, p. 33). Parafraseando Pimenta (2008, p. 29), este considera três processos na formação docente: “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), e produzir a escola (desenvolvimento organizacional) ”.

Neste processo de desenvolvimento é fulcral o desempenho da função educativa, impulsionador de um ensino de qualidade e reflexivo, para que o professor seja capaz de analisar, refletir e justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente. O desenvolvimento profissional do professor implica elementos como a valorização, a seleção e formas de conteúdos, com uma atitude crítica-reflexiva sobre a sua atuação e sobre as práticas pedagógicas implementadas; dos vários tipos de saberes presentes na formação e que preparam o professor para a profissão docente. Nesta ambiência é relevante analisar o seu papel na sociedade e a sua funcionalidade na formação de outros sujeitos no atual contexto social.

Nas palavras Laurence et al (1969) é visível que o estágio assume uma grande importância na formação de um professor, não sendo o “fim” mas sim o princípio de mais uma longa caminhada.

É no seguimento destes pressupostos que se insere o presente relatório, que tem como principal objetivo descrever o meu percurso enquanto estagiária por recurso a um processo reflexivo acerca de elementos como a conceção e o planeamento, bem como de outras atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, que contribuíram de forma determinante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Este relatório surge como a última etapa deste processo e, por isso, pretendo realizar uma introspeção acerca do trabalho efetuado, identificando e enumerando as conquistas, bem como as dificuldades, no sentido de tornar a minha atuação mais eficaz e eficiente.

Foi com alguma inquietação que procurei traduzir, em palavras, aquilo que vivi e senti ao longo deste ano de estágio. Foi sem dúvida, uma tarefa difícil em que sempre estive ciente de que há momentos para os quais não existem palavras e vivências para as quais não existe descrição possível.

Segundo Gomes (2002), o relatório escrito é tão importante como o próprio trabalho realizado, na medida em que assegura a transmissão e valorização dos resultados do esforço investido no trabalho.

Neste sentido, este documento tem uma primeira parte referente ao enquadramento biográfico, onde são apresentados os principais aspetos que vivenciei e que tiveram reflexos importantes naquilo que sou hoje, passando pelas minhas expectativas, ambições e anseios. De seguida, são expostos alguns pressupostos legais, institucionais e funcionais do EP pertencente ao ponto de enquadramento da prática profissional. Nesta componente são abordados aspetos da relação educativa, nomeadamente as características da escola acolhedora, o Colégio Luso Internacional do Porto (Clip), as condições de estágio e os alunos.

Posteriormente, no capítulo a realização da prática profissional, as questões abordadas reportam-se ao processo de estágio propriamente dito. Para que tal fosse possível, recorri às narrativas do diário de bordo, construído ao longo do ano letivo, como forma de refletir sobre o vivido durante o percurso de estágio. Adicionalmente, são objeto de referência as principais atividades em que participei ao longo do ano.

Por fim, este relatório englobou um estudo relativo à perceção dos alunos praticantes do Desporto Escolar (DE) da modalidade de Basquetebol dos benefícios sociais e académicos resultante desta prática regular.

Para terminar são apresentadas as conclusões e perspetivas futuras.

2. Enquadramento Biográfico

“...Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação.
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar
Em qualquer aventura.
O que importa é partir, não é chegar.”

Miguel Torga, *Câmara Ardente* (1962, p.17)

A minha história de vida vai ter um novo caso de vida.

Assim sou eu: *um acumular de sensações, percepções, racionalizações e experimentações com reflexões....*

Ao longo de toda a minha vida fui acompanhada e educada pelos meus avós maternos, pelo que, e desde cedo, estabeleci uma ligação próxima com a população da terceira idade. O carinho, a dedicação e a sabedoria que estes me transmitiram desencadeou em mim o gosto e a curiosidade para desenvolver conhecimentos nessa área. Quase que diria que inevitavelmente o meu contacto com este tipo de população foi crescente ao longo da minha vida. Concomitantemente a minha apetência natural para o Desporto levou-me ainda no ensino secundário, a escolher a opção de Desporto. Foi natural a minha escolha pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e também decorrente das minhas vivências, no 3ºano da licenciatura de Ciências do Desporto na opção de Desporto e Recreação, aquando da escolha para o mestrado, a minha opção recaiu nesta vertente que tanto me fascinava: a Atividade Física para a Terceira Idade.

Nesta opção, o contacto que tive com este tipo de população, as experiências e vivências incentivaram, ainda mais, o meu gosto pelo trabalho com a terceira idade, bem como o desejo de obter um conhecimento mais aprofundado da área. Após o término do Mestrado em Atividade Física para a Terceira Idade, no ano de 2009, a minha atividade profissional desenrolou-se na área de Professora de Ginástica de Manutenção e de Hidroginástica para a

população da terceira idade em diversas instituições e, simultaneamente, passou pela área do treino como treinadora de basquetebol no Clip.

O exercício da função para que me preparei decorreu em diversas instituições, lares e centros de dia. Esta foi e continua a ser uma dicotomia entre a rentabilização do meu investimento e a perícia nesta área marcada por alguma insegurança de atuar sem supervisão. Mas a paixão por esta área e esta faixa etária fomentam a ambição de procurar ser cada vez melhor recorrendo a uma atitude reflexiva.

O interesse pela profissão de treinadora da modalidade de Basquetebol, em resultado do facto de ter sido praticante desta modalidade, surgiu desde muito cedo. Fui jogadora desta modalidade durante seis anos e naturalmente surgiu o interesse da vertente de treinadora, atividade que exerço consecutivamente há oito anos. Esta experiência, como jogadora, potenciou um conjunto de sensações e concomitantemente reflexões que me acompanharam e acompanham ao longo da minha, ainda que escassa, carreira profissional.

A evolução progressiva técnica e tática foi possível não apenas pelo esforço e dedicação pessoal, mas também pelos treinadores de excelência que me acompanharam durante o meu percurso, permitindo a minha integração na seleção distrital durante quatro anos consecutivos.

Ao fim de seis anos, uma lesão grave impediu-me a continuar a prática desta modalidade, iniciando-se aí o meu investimento na formação para treinadora. Assim, após deixar o clube que me acolheu enquanto jogadora e nos primeiros três anos de treinadora, foi a vez de abraçar um novo projeto, o Clip.

Mais uma vez, a vivência familiar com os meus avós e com a minha mãe enquanto professores com uma postura que sempre admirei, influenciou e estimulou o interesse pela atividade letiva. No âmbito profissional em que estive inserida no Clip, o contacto com a realidade escolar foi distante, apenas o feedback (FB) dos atletas, nomeadamente as suas proibições e limitações para praticarem desporto despertou em mim curiosidade e revelou-me algumas das minhas fragilidades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Também a formação académica que obtive nas vertentes didático-pedagógicas

se revelavam manifestamente insuficientes para tentar integrar de forma coerente e harmoniosa o ensino regular da Educação Física (EF). Neste contexto, surgiu naturalmente a decisão de ingressar no mestrado na área de ensino. Neste âmbito e já em estágio, deparei-me com uma turma (Form 5 – 5ºano) que assumi como sendo um prolongamento da minha interação enquanto treinadora com jovens desta faixa etária. Contudo, esta colocou-me novos desafios e catapultou-me para outras conquistas, designadamente através da reflexão e utilização de metodologias de ensino distintos.

2.1. Expectativas e impacto com o contexto de estágio

Como acontece com tudo o que começamos de novo e desconhecemos, a ansiedade do primeiro dia era algo que tomava conta de mim. Estava curiosa e queria aprofundar o meu conhecimento sobre a realidade de todos os atores do contexto escolar. Devido à proximidade da escola com os locais de treino, o espaço físico da escola não me era totalmente desconhecido pois fiz parte do grupo de treinadores da modalidade de basquetebol durante quatro anos consecutivos. O ambiente saudável e agradável da instituição reunia todos os elementos favoráveis ao convívio e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Não obstante neste conhecimento da instituição, no que concerne à docência de EF em particular, existia um desconhecimento da realidade da sua prática de ensino, bem como do núcleo de professores o que tornou expectante esta nova fase da minha formação pessoal.

Inicialmente, quando comecei o EP, sabia que iria ser o “ano da verdade”, em que todos os meus conhecimentos seriam postos à prova! Mas surpreendentemente a novidade deste ano fez despoletar em mim características quase desconhecidas da minha personalidade e permitiu-me adquirir novas competências.

Na verdade, não estava preparada para o choque inicial que senti. Como refere Veenman, (Citado por García, 1992, p.66), “Bem, tenho uma turma à

minha frente e é o momento de liderar!”. Este foi um dos pensamentos que me “inundou” nos primeiros contactos. De facto, este período caracterizou-se por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência, que como ilustram Proença (2008) e Pimenta & Lima (2004) é vivenciada pelos professores no primeiro ano de docência.

Relativamente à turma, quando fui informada que iria lecionar o Form 5, e pelas informações transmitidas, aguardava uma turma calma e fácil de controlar, com alunos motivados e interessados nas aulas de EF. Esta informação acalmou um pouco a minha ansiedade quanto à capacidade de liderança pois a motivação primária dos alunos quando é inexistente, dificulta o trabalho do professor. A realidade veio a comprovar que conseguia controlar a turma desde o início, mantendo um clima de respeito mútuo como prática diária. Surpreendi-me a mim mesma! Os meus objetivos em termos pessoais, para além da liderança, eram implementar um processo de ensino aprendizagem consistente e crescente em todas as modalidades, com objetivos atingidos gradualmente por todos os alunos.

Quanto à EF propriamente dita, era premente poder promover experiências significativas que permitissem o desenvolvimento integral do aluno como ser social. Através da implementação destas vivências, pretendia contribuir para a aquisição de um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, concorrendo para a sua formação enquanto indivíduos autónomos, capazes de gerirem e manterem no futuro uma prática saudável no que respeita ao exercício físico e desporto.

No que diz respeito ao EP propriamente dito, este pode ser definido como uma “experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional...” (Caires, 2001 p. 15). Assim, este espaço formativo pressupõe a criação de uma ponte, numa tentativa eminente da diminuição do hiato existente entre a teoria e a prática. A este propósito, Proença (2008 p.25) refere que “a aproximação da realidade possibilitada pelo estágio supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm-se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do

curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática”.

Paralelamente a este entendimento, Couvaneiro e Reis (2007 p.22) referem que “O estagiário aprende em interação com os supervisores que simultaneamente lhe solicitam que privilegie a dimensão de interação no processo de ensino-aprendizagem que desenvolve com crianças”. Deste modo, o EP é considerado como um momento de prática, de conceção, realização e avaliação do ensino privilegiado, porquanto a sua existência não sobrevive sem a supervisão em toda a sua plenitude, que se assume como garantia de uma aprendizagem sustentada e apoiada.

Do ponto de vista do professor estagiário, o EP é um momento de vulnerabilidade, colocando-nos à prova a todo o momento. Neste caso concreto, Caires (2001 p.43) refere que “ (...) o facto de o indivíduo ter formação e qualificação numa determinada área não implica, necessariamente, um desempenho eficaz no mundo profissional. Essas primeiras “provas” são recolhidas durante o estágio (...) ”.

Assim, para além da descoberta constante, do aparecimento incessante de desafios e do impacto da prática em contexto real, a supervisão assume um papel decisivo no desenrolar do EP, bem como no desenvolvimento das capacidades e competências dos estudantes-estagiários. Deste modo, emerge como crucial para alcançar dos objetivos previamente definidos, a relação estabelecida entre o EP, os estagiários, o professor cooperante (PC) e o professor orientador (PO).

Quanto ao PC e PO, as expectativas iniciais eram muito positivas por serem os orientadores e avaliadores de todo o processo. Assim, esperava conseguir relacionar-me com ambos de forma produtiva. Aguardava a sua ajuda e correção para as tarefas a desempenhar, permitindo-me evoluir pela reflexão, mostrando-me o caminho a seguir para me manter acessível e aberta à inovação e à aprendizagem.

Naturalmente que pelo maior contacto com o PC, o vínculo criado foi mais forte, tornando o seu apoio imprescindível. Os seus comentários às

minhas aulas e reflexões foram por demais importantes na minha evolução, consciencializando-me da minha prestação. Cada ideia ou inovação foi passível de discussão. De facto, mesmo em situações de maior incerteza tive sempre o seu apoio para arriscar e criar.

No meu caso concreto, a interação constante do PC tornou-se uma mais-valia que me incentivou a tomar decisões acerca daquilo que considerava mais adequado para a minha "turma", suavizando um ano extraordinariamente exigente, em que à carga horária profissional acresceu a avaliação permanente.

As reuniões semanais com o PC revelaram-se um fator chave para conhecer mais e melhor o contexto escolar com todas as suas envolvências.

A PO foi também crucial, pois foi possível retirar outras ilações das aulas, igualmente insubstituíveis. A sua observação destacava outras particularidades que me permitiram alargar o meu leque de reflexão. As suas considerações alertaram-me para um maior rigor na organização da aula e na fundamentação das opções, condições imprescindíveis para uma otimização da metodologia e incrementadoras do meu percurso de crescimento profissional.

Os orientadores, com a orientação contextualizada (no terreno e acerca do terreno), conseguiram transformar com segurança uma "larva numa borboleta" e contextualizar o meu EP, permitindo-me adequadamente em conjuntura real as teorias aprendidas nos anos de formação inicial.

2.2. As primeiras dificuldades no contexto de estágio

*"Recomeça...
Se puderes,
Sem angústia e sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro do futuro,
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade."*

Miguel Torga, Diário XIII (1977, p.71)

A primeira dificuldade de um professor estagiário é sem dúvida a adaptação à escola e respetiva comunidade. Também foi assim comigo: provocou-me uma reação de fragilidade porquanto a visão de escola vivenciada como discente teria de mudar para a postura da futura docente. Esta adaptação à instituição escola foi sendo suavizada gradualmente pela conquista da relação de confiança professor-aluno que conseguiu transformar as inseguranças em tímidas certezas, potenciando um clima de sala de aula adequado e agradável, propulsor de sucesso, motivação e aprendizagem que foram determinantes para sentir a magia do quotidiano dum professor.

Outro elemento que no início foi difícil mas que se revelou um fator chave para o meu desenvolvimento durante o EP foi a reflexão. Esta deixou de ser entendida como excecional e passou gradualmente a ser uma prática habitual e regular. O papel da reflexão foi imprescindível, pois abarcou os distintos aspetos do EP, transformando-se numa construção transversal no mesmo; o diário de bordo reflexivo retrata o contributo importante desta prática continua.

Ao longo do ano surgiram algumas dificuldades de lecionação, designadamente nas modalidades que nunca tinha tido contacto. No primeiro período, quando ainda era incipiente o contacto com a turma de estágio, a lecionação recaiu na modalidade de Atletismo, que exigiu da minha parte uma investigação/preparação muito aprofundada.

Ao contrário do segundo período, com lecionação de modalidades já conhecidas e experimentadas, no último período, a modalidade de Badminton exigiu uma preparação muito cuidadosa para elaborar o planeamento e respetiva prática letiva.

Os meus medos e piores receios relativos ao EP foram-se desvanecendo e transformaram-se progressivamente numa voracidade de aquisição do máximo possível de conhecimentos didáticos e pedagógicos, enquanto ferramentas de lecionação. As reações e opiniões sobre o meu desempenho, aliadas às correções pertinentes, permitiram-me a aquisição de um “*modus operandi*” de realização de tarefas e modos de atuação em determinados processos. Evidencio a opção por um ensino individualizado a

uma aluna com grandes dificuldades no salto em altura, sugerido pela PO; é pertinente esta prática de ensino para colmatar dificuldades específicas em simultâneo com a aprendizagem coletiva do resto da turma.

O EP e o apoio dos diferentes atores desta realidade de ensino (alunos, grupo de EF, comunidade educativa, PC e PO) foram a trama e a teia que me permitiram evoluir, adquirindo empatia, consciência organizacional, espírito de serviço e muito entusiasmo. Sempre encarei o estágio como um desafio constante que exige pesquisa e procura permanente de novas informações e conhecimentos. Por outro lado, permitiu-me potencializar as minhas capacidades, emoções e exaltação no desenvolvimento da minha profissionalidade, ou seja, o meu aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal enquanto membro ativo da sociedade.

Não é possível deixar de referir que o meu estágio esteve imbuído de condições excecionalmente favoráveis por ter sido realizado num ambiente e comunidade já familiares para mim: a minha anterior experiência no Clip como treinadora de Basquetebol assim o permitiu!

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto legal, institucional e funcional

A experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores (Tang, 2004). A regulamentação legal deste modelo de EP da FADEUP considera os princípios e as orientações legais presentes no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e no Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, tendo ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física (Graça, 2013).

A nível institucional, o EP “é uma unidade curricular do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da FADEUP” ¹ (p.3). Este decorre durante o terceiro e quarto semestres do 2º ciclo de estudos, sob a supervisão do PO da FADEUP e com a tutela do PC da instituição de acolhimento. As atividades iniciaram-se no dia 9 de Setembro de 2013 e prolongaram-se até dia 4 de Julho de 2014.

Segundo as Normas Orientadoras da FADEUP o EP, enquanto etapa da formação do estudante-estagiário, tem como objetivo geral “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” ² (p.4).

Neste sentido, o EP entende-se como um “projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação

^{1,2}, Matos, Z. (2011). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino e educação física nos ensinos básicos e secundários) da FADEUP*. Porto: FADEUP.

tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das junções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”³ (p.3).

Neste mesmo entendimento, Nóvoa (1991, p. 28) refere que o “objetivo central e norteador do EP é a aquisição e transformação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências para o ensino”. Com efeito, nesta fase de formação é necessário mobilizar e utilizar saberes, construindo o desenvolvimento de competências e habilidades em situações reais de aprendizagem. Nóvoa (1991) reforça esta ideia ao afirmar que a formação do professor deve basear-se em casos práticos através da análise de situações e, conseqüentemente, na mobilização de saberes e investigação da prática; na compreensão e domínio do conhecimento que submeta um esforço de reelaboração do mesmo, eliminando o conceito de “transmissão didática”.

No fundo, a escola assume-se como o local de formação dos estudantes estagiários, num contexto de responsabilidade profissional, inserida num projeto escolar que apela à necessidade de transformações das rotinas de trabalho pessoais, coletivas e organizacionais.

Em termos regulamentares, na FADEUP o EP contempla três áreas de desempenho: Área 1 - “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área 2 - “Participação na Escola e relações com a comunidade”; e “Área 3 - “Desenvolvimento Profissional”. Neste quadro, o professor estagiário assume a responsabilidade de conceber, planejar e realizar o ensino de uma turma incluindo a da avaliação, bem como, outras tarefas que integram a panóplia de funções do professor (Tang, 2004).

³ Matos, Z. (2011). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino e educação física nos ensinos básicos e secundários*) da FADEUP. Porto: FADEUP.

3.2. O sentido do estágio profissional

O EP coloca o futuro professor em contacto com uma turma real, numa escola concreta. Segundo Caires (2001), o estágio é considerado o momento mais importante do curso para a construção da competência profissional. Neste sentido, importa identificar as referências da literatura acerca desta etapa, designadamente acerca de como é que o estudante-estagiário a encara.

Se até ao EP as experiências vivenciadas favorecem a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades relativas à docência, nesta etapa académica (estágio) exige-se ao estudante capacidade de as utilizar e transformar ao serviço da prática em contexto real de ensino. Este entendimento realça a importância de utilizar os conhecimentos e as competências de acordo com as exigências do contexto, em vez de as aplicar como se de um produto final se tratasse. Assim, a adequação da teoria à prática é fundamental para que o estudante-estagiário desenvolva um espírito crítico e reflexivo, no sentido de tornar a sua integração na vida profissional progressiva.

A profissão docente caracteriza-se pela necessidade constante de estabelecer uma relação entre a teoria e prática, uma vez que se pretende o desenvolvimento de atividades práticas fundamentadas em saberes teóricos. Ou seja, toda a ação do professor, desde a conceção à avaliação da aprendizagem é desenvolvida com base num saber teórico, mas com decisões de aplicação em função do contexto em que se insere (Bento, 1995).

Ao longo do período de prática pedagógica, o estudante-estagiário é confrontado com um conjunto de problemas e dificuldades que exigem resolução, sendo necessário recorrer aos conhecimentos que adquirimos e que foram sendo interiorizados ao longo da sua formação inicial. Mas basear-se na teoria não significa aplicá-la sempre da mesma forma, uma vez que o contacto com contextos diferentes e com realidades completamente distintas reclama uma atitude reflexiva constante de modo a responder adequadamente às exigências de cada situação. Com efeito, a necessidade de refletir acerca das ações práticas e adequar os entendimentos teóricos às necessidades de cada

situação, remete-nos não apenas para a relação teoria-prática, mas também para a noção de um outro conceito: o de “professor reflexivo”.

Nas palavras de Oliveira e Serrazina (2002, p.2) a reflexão é vista como “um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado”. Este conceito quando aplicado ao contexto de ensino, emerge como crucial ao desenvolvimento da competência do professor. Nas palavras de Alarcão (1996) busca-se um professor reflexivo, ou seja, um questionador que procure desenvolver as suas capacidades e superar os obstáculos que surgem no seu trajeto.

Esta é precisamente a finalidade última do EP. Durante a etapa de formação pretende-se que o professor estagiário reflita sobre as suas práticas, não como um forma de justificação dos seus erros ou atos propriamente ditos, mas como um meio de melhorar a sua intervenção. O professor reflexivo deve, portanto, construir a prática com base na investigação da sua própria prática, o que implica não apenas uma reflexão após a ação, mas também uma projeção para as suas ações futuras.

3.3. O papel do estágio no contexto da formação inicial

O principal propósito da formação inicial é preparar o professor para lidar com situações reais do processo educativo (Cunha, 2007). Deste modo, o contacto com a realidade profissional aparece como uma etapa essencial em todo o processo de formação de professores.

Segundo Batista (2011), referindo-se à importância do estágio, é neste processo de desconstrução e construção que se geram novos conhecimentos, que são essenciais para o desenvolvimento da competência profissional do futuro docente. Portanto, o EP, enquanto parte integrante da área de iniciação à prática profissional, constitui-se como “o momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em

contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula e na escola”⁴ (p.1321).

O processo de formação do candidato a professor coloca-o em contacto com uma realidade profissional que deve dominar e utilizar nas suas tomadas de decisão. Esta realidade exige um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e hábitos que estão na base de um dos critérios de profissionalismo docente - a competência profissional (Alonso, 1995). Por sua vez, a obrigatoriedade de mobilizar conhecimentos anteriores na produção de práticas profissionais em contextos reais deve remeter novamente para a relação teórico-prática, já referida no ponto anterior. Assim, sendo certa a importância desta interação na formação do professor, importa procurar perceber a influência do EP neste processo.

Neste entendimento, o EP aparece como um período único e significativo na vida pessoal e profissional de todos os professores, capaz de proporcionar a aquisição de novos saberes, o contacto com novas e diversas experiências de aplicação da teoria na prática, o envolvimento com diferentes contextos de atuação e o relacionamento com diferentes intervenientes no processo. De facto, como refere Alarcão (1996) neste período de formação, o estudante-estagiário constrói a sua competência de forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional

O EP deve então ser encarado como uma etapa de convergência entre os saberes “teóricos” da formação inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional e da realidade social do ensino (Piéron, 1996). E neste contexto, como refere Caires (2001), se a universidade fornece a teoria, os métodos e as competências, a escola fornece o contexto onde tal conhecimento é utilizado e torna viável a sua prática, sendo da responsabilidade dos formandos gerir o esforço individual no sentido de procurar integrar os dois aspetos numa relação dialética entre a teoria e a prática.

Na FADEUP, em termos gerais as únicas experiências anteriores de prática pedagógica tendem a resumir-se ao 1º ano de Mestrado de Ensino Básico e Secundário nas Didáticas Específicas desenvolvidas na faculdade em

⁴ Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

contextos “programados”; já no EP o estagiário vê-se inserido numa escola concreta durante um ano letivo integral, em contacto com uma turma real e com um relacionamento constante com a comunidade escolar. Esta situação real de exercício de ensino deve contextualizar os saberes teóricos associando-os à experiência, formando um saber único multifacetado que induz no estagiário a encontrar um percurso correto para assumir o seu papel na escola, na educação e na sociedade.

3.4. Onde tudo aconteceu...

3.4.1. A escola como instituição educativa

Presentemente, a educação é considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual, sendo que na base da sua organização existe um sistema educativo que ilustra os valores que orientam a sociedade e que esta pretende difundir - a cultura macro (Carvalho, 2006). No entanto, apesar de integrada num contexto cultural mais amplo, a instituição escola tem a capacidade de o adaptar e reinterpretar, produzindo uma cultura interna própria que a diferencia de todas as outras – a cultura meso. Esta, exprime os valores e crenças que os membros da organização partilham, influenciando e condicionando todas as práticas que nela se desenvolvem (Carvalho, 2006). De facto, a escola é uma instituição educativa, que segundo Elias (2008) é considerada um produto social, porquanto está sujeita a um conjunto de circunstâncias que definem a realidade social. As características de cada escola, enquanto organização interveniente social na comunidade, tornam-na particular e única. Assim, as “particularidades da escola provêm das suas características como realidade social, como comunidade e como organização” (Elias, 2008, p.32). O mesmo autor, acresce que, “a escola é vista como uma realidade social e cultural construída pelas pessoas que dela fazem parte” (p.44). Assim, atendendo ao referido pelo autor depreende-se que os grupos sociais que constituem a escola, participam ativamente e interagem uns com os outros, promovendo a

socialização, por forma a transmitir uma cultura específica de cada escola. Ao mesmo tempo, esta desempenha um papel fundamental ao nível pedagógico, contribuindo para a formação de crianças e jovens no cumprimento de funções explícitas de educar, ensinar e socializar. É portanto, um local de formação integral.

Segundo Carvalho (2006), as organizações escolares apesar de estarem integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham e que as diferencia. Do mesmo modo, considero que a escola possui uma cultura própria, criada a partir das vivências e experiências do quotidiano, através da qual são partilhados e transmitidos os valores e normas dessa mesma escola, isto não obstante se reconhecer que esta está em contínua atualização, mudança e inovação.

Face ao exposto, a escola pode ser um reflexo da sociedade (salvo algumas exceções de escolas) e o contexto sociocultural em que se insere, produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, que tem a capacidade de criar a sua própria identidade e a sua própria visão do que deve ser o ensino. Assim, cabe a cada professor perceber o contexto em que está inserido e procurar adequar as suas práticas às necessidades contextuais.

No ano de EP, e atendendo que este decorre em estabelecimentos de ensino contratualizados pela instituição de ensino superior para o efeito: “devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, adiante denominados escolas cooperantes com vista ao desenvolvimento no domínio da educação”⁵ (p.1325), importa esclarecer as condições gerais e locais da escola onde este se realiza. No meu caso concreto, a escola cooperante onde realizei o estágio foi o Clip. Este foi o primeiro ano que o colégio abraçou este projeto, tendo por isso sido estabelecido um protocolo de cooperação com a FADEUP.

⁵ Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro

3.4.2. Colégio Luso Internacional do Porto (CLIP)

O Clip, tal como observamos na Figura 1, situa-se na Rua da Vila Nova em Matosinhos, cidade com aproximadamente 25.000 habitantes, sede de um concelho pertencente à área Metropolitana do Porto.



Figura 1 - Edifício do Clip

Matosinhos é uma cidade portuguesa pertencente ao Distrito do Porto, região norte e sub-região do grande Porto. É sede de um município com 62,30 km² de área e 175 478 habitantes, subdividido em 4 freguesias. O município é limitado a norte pelo município de Vila do Conde, a nordeste pela Maia, a sul pelo Porto e a oeste tem costa com o Oceano Atlântico. No litoral da cidade situa-se o Porto de Leixões, o maior porto artificial de Portugal e principal porto marítimo da Área Metropolitana do Porto.

O Clip (2009) solicitou o estatuto de candidato para acreditação pela Council of International Schools (CIS), tendo o processo de autoestudo foi concluído com distinção no ano letivo (2012/ 2013).

O objetivo do Clip é ser um centro de ensino e de aprendizagem académica de excelência, formando mentes brilhantes para o futuro, através da inovação e internacionalização, da cidadania ativa, respeitadora e responsável.

Em termos de missão o colégio pretende formar e inspirar os alunos proporcionando-lhes uma educação estimulante e internacionalmente inclusiva, através da qual todos os nossos alunos são:

C*hallenged (são Estimulados)*

L*ifelong-Learners (Aprendem ao longo da vida)*

I*nternationally-minded (Têm uma mentalidade internacional)*

P*rincipled citizens (Agem como cidadãos de princípios)*

A experiência escolar é modelada por um espírito de comunidade vivido por alunos, pais, professores e pessoal auxiliar que trabalhando em equipa têm como objetivo formar alunos independentes, dotados de conhecimento, valores e competências que lhes permitam fazer a diferença no mundo.

A visão e missão do Clip determinam o contínuo desenvolvimento da escola e simultaneamente dos alunos através de uma definição cuidada de regulamentos, disponibilização de recursos e garantia de uma educação de qualidade. A intenção é consolidar o lema do Colégio “We are One”, no respeito pela inclusividade.

O Clip incorpora três escolas: Lower School (da Pre-kindergarten até ao Form 4 - 4ºano), Middle School (do Form 5 ao Form 8 - do 5º ao 8ºano) e Upper School (do Form 9 ao Form 12 - do 9º ao 12ºano). Até ao Middle School os alunos são acompanhados por um monitor/professor responsável por acompanhar todo o percurso diário.

O Clip oferece:

- Aos alunos portugueses, a oportunidade de obter uma educação internacional que lhes permita aceder a universidades estrangeiras ou portuguesas e os prepare para o sucesso profissional e afirmação na sociedade atual;

- Aos estudantes não portugueses, a oportunidade de continuar o seu programa de estudos internacionais;
- Aos estudantes portugueses provenientes de escolas estrangeiras, uma integração apropriada.

3.4.2.1. As atividades extracurriculares oferecidas pelo CLIP

O Clip oferece um vasto leque de atividades extracurriculares, sendo o desporto uma das áreas de maior investimento. A instituição acredita que os alunos que realizam as atividades extracurriculares alcançam melhores desempenhos académicos, uma autoestima mais elevada e um autoconceito mais consistente. Por outro lado, as crianças que frequentam atividades extracurriculares têm menor propensão para o consumo de substâncias nocivas à saúde.

No Clip, as atividades extracurriculares assumem um elevado destaque, sendo estas representadas através dos ClipClubs. O programa destas atividades foi concebido para proporcionar aos alunos um espaço-tempo onde possam conviver, praticar os desportos favoritos ou iniciar outros, enriquecer as suas vivências pessoais, sociais e culturais, incentivar a criatividade e estimular hábitos saudáveis.

Os ClipClubs nasceram com o propósito de aprofundar e estimular aptidões diagnosticadas nos alunos. Funcionam como um espaço de descoberta, de aprendizagem, de lazer e de reforço de valores como a amizade, a responsabilidade, a tolerância e a camaradagem. Neste intuito, são preparadas uma panóplia de atividades estimulantes e desafiantes que complementam a formação do aluno de uma forma equilibrada e harmoniosa.

No entanto tal só é possível porque o Clip dispõe de infraestruturas capazes de as sustentar, de que é exemplo o apoio do staff especializado que acompanha os alunos ao longo das atividades e garante o seu empenho e segurança, para tranquilidade dos Encarregados de Educação.

As principais atividades dos ClipClubs são os clubes de Atividades Extracurriculares (Kinder Club, Explorer Club e Teen Club), os Campos de Férias (Easter e Summer Clip) e as Festas de Aniversário. No entanto, também fazem parte desta orgânica o aluguer de espaços, eventos e Clip Training Academy.

Das atividades desportivas disponibilizadas pelo Clip, destaca-se: o ballet, a equitação, a esgrima, o futebol, o golf, o karaté, o Kung-fu, a MTV dance, o basquetebol, a natação, o surf e o ténis, entre outras. Para além destas, o Clip também possui na sua oferta de atividades de música (canto, instrumentos de corda, de percussão e de sopro, piano) artísticas (arte e bricolage, artes circenses, oficina dos brinquedos, pintura, teatro) e relacionadas com a ciência, designadamente a ciência divertida.

Paralelamente, e com o objetivo de proporcionar a todos os alunos do Clip a vivência competitiva no âmbito do desporto federado ou similar, onde estão presentes ingredientes fundamentais para uma prática saudável, foram criadas as **Clipteams** que integram o DE. Este projeto das Clipteams faz parte integrante do Projeto Educativo (PE) do Clip. Trata-se de um projeto transversal (interdisciplinar) e operacionalizado no trabalho efetuado na disciplina curricular de EF, em articulação com os respetivos docentes. Neste contexto, todas as crianças e jovens dos 4 aos 19 anos de idade, de ambos os sexos, independentemente das suas capacidades desportivas, mas partindo do seu empenho e motivação, têm a possibilidade de competir a um nível mais formal em três modalidades, duas coletivas (basquetebol e futebol) e uma individual (natação). Nestas atividades pretende-se:

- Formar alunos/atletas com os valores do desporto e da cidadania;
- Criar hábitos de prática de atividade física duradoura, que perdure mesmo depois do ciclo competitivo e esteja presente no quotidiano da vida do jovem e adulto.
- Vivenciar uma realidade competitiva diferente, estimulante mas que proporcione desafios diversificados que levem a uma adaptação e evolução constante.

- Proporcionar aos alunos/atletas contacto com outras realidades sociais e culturais, por meio de competições, torneios e formações em Portugal e no estrangeiro.

Os professores, enquanto agentes interventivos neste processo, são responsáveis pela formação de jovens, que se inscrevem nas equipas, acreditando que vão ser atletas e que vão dedicar anos da sua existência a um “*modus vivendi*” de perfeita comunhão diária com o Futebol / Basquetebol / Natação e com o Colégio. Como qualquer formação deve ser planificada a longo prazo respeitando o desenrolar correto e encadeado de todas as etapas de maturação, o que implica necessariamente não apressar o processo de treino, com procura de um resultado final de vitória, mas sim respeitar o desenvolvimento harmonioso da criança.

Todo este processo é contextualizado numa interação social que visa a aprendizagem de regras de convivência em grupo, a potenciação das relações humanas salutareis e solidárias e a participação nas atividades desportivas em conformidade com os valores do espírito olímpico e de *Fair-Play*.

3.4.2.2. O espaço físico e o equipamento desportivo

Para além da caracterização do meio onde se insere a escola e da população que esta integra, é fundamental caracterizar os seus espaços e equipamentos, designadamente no que se refere à EF. As imagens ilustram as referidas instalações (Figuras 2, 3, 4 e 5).

➤ Espaço interior

Relativamente ao espaço interior, as instalações também primam pela excelência: amplas, muito bem equipadas e com ótimo estado de conservação.

Na Figura 2, é observável que o Clip tem um excelente pavilhão multiusos que se pode dividir em dois polivalentes desportivos destinados à lecionação das aulas de EF, ao funcionamento da modalidade de basquetebol

das Clipteams, e à leção de ténis quando as condições meteorológicas não permitem a prática desta modalidade no exterior.



Figura 2 - Pavilhão multiusos do CLIP

Para além do pavilhão multiusos, existe uma piscina com 25 metros com seis pistas individuais.



Figura 3 - Piscina do Clip

➤ Espaço exterior

No exterior, o Clip tem um campo de futebol relvado rodeado de uma pista de atletismo (com 5 pistas), tal como é observável nas Figuras 4 e 5.

No exterior existe ainda um campo que pode ser utilizado para as modalidades de basquetebol e de futebol e dois campos de ténis.

Como é visível as instalações existentes são modernas e ideais para a prática desportiva e excelentes para as aulas da EF.



Figura 4 - Campo de futebol e pista de atletismo do Clip

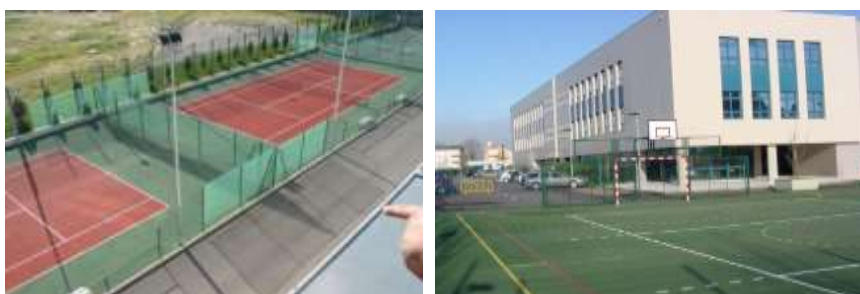


Figura 5 - Campos exteriores do Clip

No que respeita ao equipamento e material desportivo, este é de muito boa qualidade e em número suficiente permitindo que cada aluno tenha uma bola, designadamente de basquetebol, de futebol e volantes para Badminton. Existem bolas de diversos tamanhos, cones de múltiplos modelos e colchões de várias dimensões. Como não existem dificuldades ao nível do material desportivo, torna-se fácil usar a imaginação e inovar na prática letiva de EF.

3.4.2.3. Recursos Humanos

A escola não se faz só de alunos pelo que o pessoal docente e não docente, são agentes educativos que têm um papel decisivo na prossecução dos objetivos educativos a que a escola se propõe. Deste modo, o professor estagiário deve conhecer estas características do meio onde está inserido. Refira-se que a informação apresentada neste ponto têm por base os dados presentes nos estudos descritos no PE do Clip, elaborado em 2013 aquando do processo da acreditação para escola internacional.

A Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação do Pessoal Docente admite que o progresso da educação depende, em grande parte, da formação e competência dos professores. Tudo leva a crer que no complexo sistema educativo o professor é um fator importante, pelo que toda a classe docente deverá ser analisada pela perspetiva sociológica de educação; no entanto, os condicionalismos diversos impostos à classe docente poderão influenciar positiva ou negativamente a qualidade da docência.

Não é só a formação profissional responsável pela atitude do professor perante a escola, pois existem outros fatores que consideramos igualmente importantes e que ultrapassam a sua formação profissional (Siedentop & Tannehill, 2000). Decorrente desta reflexão, nasceu a necessidade de tentar caracterizar a classe docente a lecionar nesta escola.

Relativamente aos docentes do Clip, a sua caracterização baseou-se nos seguintes fatores: idade, habilitações académicas, situação profissional e o tempo de serviço na escola.

Relativamente à **idade**, os docentes apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos (Quadro 1).

Quadro 1 - Idade dos docentes do Clip

Faixa etária	N.º de Professores
Até aos 30 anos	10
Entre 30 e 40 anos	30
Entre 40 e 50 anos	9
Mais que 50 anos	5

Após uma leitura do Quadro 1, é notório que a maioria dos professores da escola possui idades entre 30 e 40 anos. Pouco significativa é a faixa etária entre 40 e 50 anos. Neste quadro, parece visível a aposta em agentes profissionais com idades inferiores a 40 anos e que já possuem experiência pedagógica apreciável.

Paralelamente importa observar o **número de anos de serviço** dos docentes do Clip (Quadro 2).

Quadro 2 - Número de anos de serviço dos docentes do Clip

Nº de Anos de Serviço	Nº de Professores
0-5	35
6-10	53
11-15	13
16-20	8
21-30	3

Pela análise do Quadro 2, podemos verificar que a maior parte dos professores da escola (59%), ou seja 66 professores apresentam de 6 a 15 anos de serviço. É também notória a aposta em professores que estão a iniciar a carreira (35).

É notório o equilíbrio, na medida em que metade da população docente se pode considerar relativamente jovem, o que não deixa de ser um dado precioso quando aliado à outra metade, cuja experiência é fundamental e garante de uma determinada estabilidade.

Ainda relativamente aos docentes estes apresentam **situações profissionais** distintas, como está descrito no Quadro 3.

Quadro 3 - Situação Profissional dos docentes do Clip

Situação Profissional	Nº de Professores
PQND	70
Monitores	57
Estagiários	1

O corpo docente encontra-se maioritariamente na situação de Professores do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND). Neste panorama não será decerto indiferente o número de monitores, pois são responsáveis por assegurar o bom funcionamento das atividades curriculares e extracurriculares, bem como por assegurar o acompanhamento dos alunos em toda a escola.

O número de estagiários é de apenas um, e sendo esta uma situação nova, é espectável que se possa repetir em anos futuros. Esta será talvez uma limitação de estrutura pois pelas condições existentes no Clip esta seria uma ótima decisão de investimento na formação de futuros profissionais.

No que concerne ao **peçoal não-docente** com papel decisivo no funcionamento da escola, impõe-se também como fundamental a sua caracterização.

Após uma leitura atenta do processo da acreditação da escola, constata-se que a maioria do peçoal não-docente (94) da presente escola se situa na faixa etária entre os 31 e os 40 anos de idade. Em contrapartida, a faixa etária menos encontrada (6) é a correspondente aos 50 a 58 anos de idade.

No que diz respeito ao tempo de serviço verifica-se uma equidade entre os que adquiriram o seu posto recentemente e os que trabalham há muitos anos na escola (50).

Parece conclusão óbvia realçar a preocupação do Clip em manter um grupo coeso aliado a gente “jovem”, garantindo e potenciando uma aprendizagem dinâmica empenhada em desenvolver alunos independentes e cidadãos internacionais. No Clip, o trabalho em equipa é um bem valioso e um dado adquirido, por isso selecionar as pessoas certas é uma tarefa fundamental.

3.5. Os alunos

O Clip foi fundado em 1990 (ano académico 1990/91) e os alunos perfazem um total de 650, com idades entre os 3 e 18 anos, oriundos de 25

países diferentes, embora a predominância seja de Portugal. Todos os alunos obtêm uma educação que promove os mais altos padrões académicos dentro de uma cultura de aprendizagem que é explicitamente de mentalidade internacional.

O Clip é um colégio privado e propõe uma educação inspiradora de autoconfiança, integridade e liderança. Todos os seus alunos são respeitados, encorajados, desafiados e apoiados ao longo do seu percurso de formação. São ensinados a ser independentes, a emitir opinião crítica, a ser responsáveis, possuidores de espírito de equipa e cidadãos de princípios. Estar ciente da injustiça social e lutar pela justiça devem ser um dos principais objetivos de qualquer aluno do Clip; assim comprometer-se para o bem-estar dos outros e para a comunidade é o seu primeiro passo.

Uma planificação solidamente estruturada, investigação permanente e uma avaliação crítica oportuna e permanente, visa formar jovens adultos preparados para enfrentar e responder aos reptos que a vida real, que o mundo lhes colocará após o seu percurso académico.

No que respeita aos programas curriculares do Clip, têm equivalências horizontais no sistema educativo português e o exame final (Advanced International Certificate of Education - AICE) realizado no Form 12 (12º ano) através da Universidade de Cambridge, tendo assim, equivalência legal ao ensino secundário português. Os alunos que possuem o AICE estão isentos de provas de ingresso nacionais para acesso à maioria das instituições de ensino superior (Universidades e Institutos Politécnicos).

O percurso escolar do Clip está estruturado em três níveis:

➤ *LOWER SCHOOL* (Pré-Kinder até ao Form 4) – Identifica, promove e desenvolve o potencial de cada aluno para que a sua experiência escolar seja o alicerce, na realidade, e lhe permita começar a perceber o sentido da vida. Nesta preparação de alunos autónomos e motivados, é dada ênfase não só à aquisição de conhecimentos, mas sobretudo à sua aplicação através de todas as áreas científicas.

➤ *MIDDLE SCHOOL* (Form 5 ao Form 7) – Proporciona aos alunos o máximo de oportunidades para desenvolverem competências de estudo e de

trabalho, sobretudo ao nível das metodologias de investigação. Assim, enquanto uma parte do tempo é dedicada à transmissão e gestão de dados, outra, não menos significativa, permite-lhes prosseguir projetos de investigação de curto, médio e longo prazo. Uma equipa especializada de professores acompanha-os nesse trabalho. Motivados pelo trabalho de equipa, os alunos recorrem não só aos processos tradicionais de investigação, mas sobretudo àqueles que as novas tecnologias de comunicação e informação permitem. O objetivo fundamental é que os alunos, ao terminarem este nível e ao entrarem para o seguinte, sejam autónomos, proficientes e motivados.

➤ *UPPER SCHOOL* (Form 8 ao Form 12) – Vigoram os programas curriculares do ISGE (International General Certificate of Secondary Education), nas Forms 9 e 10. No 10º ano, os alunos são sujeitos a um exame da Universidade de Cambridge, através do departamento de exames CIE – Cambridge International Examinations. Nas Forms 11 e 12, os alunos preparam-se para os exames do AICE, da mesma universidade.

Ao nível académico, a grande maioria dos diplomados do Clip continua a sua educação superior em universidades, Portugueses ou do Reino Unido.

O Clip oferece um currículo escolar internacional baseado no Currículo Nacional para a Inglaterra, com algumas modificações para se adequar aos objetivos filosóficos e pedagógicos da escola, e às circunstâncias locais do Clip, isto é, como uma escola internacional do Porto.

A escola tem equivalência com o sistema educativo Português, e todos os alunos locais estudam o currículo oficial nas disciplinas de Português e História de Portugal (5º ao 9º Ano), permitindo assim que os alunos possam pedir transferência para uma escola pública ou privada em Portugal, em qualquer ano, se assim o desejarem. A fim de melhor atender às necessidades da nossa população estudantil internacional, os currículos dos vários sistemas nacionais foram pesquisados e tornaram-se a base para a criação das normas e padrões de referência do Clip. As estruturas para a aprendizagem do aluno, o desenvolvimento de unidades de estudo e a avaliação do desempenho dos alunos são orientados por essas normas que, de uma forma ou de outra, se articulam em todos os setores da escola do Pré-Kindergarten ao Form 12.

Para permanecer em Portugal, um aluno tem que conseguir a equivalência ao 12º ano do sistema educativo Português, obtendo o diploma AICE.

O sistema português permite que nossos alunos entrem na universidade sem terem feito os exames portugueses, através do uso de "Artigo 20-A". Os alunos têm de garantir que eles têm no seu diploma disciplinas que são consideradas como equivalentes pelas autoridades portuguesas às provas de ingresso nacionais. Por exemplo, se um aluno quiser entrar em Economia, deve incluir a Matemática e a Economia no seu currículo AICE, pois a Matemática e Economia são disciplinas obrigatórias para entrar nesta área em algumas universidades (The Oporto International School, 2012).

Para ingresso numa universidade no Reino Unido (e outros países da UE) os alunos têm diferentes vias possíveis pagando as mesmas propinas que os alunos do Reino Unido, que são subsidiados. Os alunos precisam de fazer exames A2 e não seguem os requisitos do diploma AICE. Cada universidade afirma claramente as suas exigências para a entrada (The Oporto International School, 2012). A entrada para uma universidade britânica não se baseia inteiramente nas classificações obtidas, mas também numa declaração pessoal do aluno acompanhada das referências da escola, que acompanham a sua candidatura.

O programa curricular é baseado na estrutura do *National Curriculum* do Reino Unido, mas tem equivalência com o sistema educacional português. O Clip é uma das poucas escolas a nível mundial reconhecida como "Fellowship Centre" pela Universidade de Cambridge (The Oporto International School, 2012).

No planeamento anual para além da sequência dos conteúdos programáticos existem as atividades extra-aulas, designado por modelo das nações unidas (MUN). O objetivo do MUN é procurar, através de discussão, negociação e debate, soluções para os vários problemas do mundo: por exemplo, questões sobre os direitos humanos, proteção do meio ambiente, desenvolvimento económico, desarmamento, problemas da juventude e dos refugiados, bem como as questões mais críticas da guerra e paz.

Os alunos/delegados, na busca de soluções para estas problemáticas, podem aprender a generalizar interesses nacionais restritos e desenvolver uma

verdadeira cooperação internacional. A pesquisa e preparação necessária, a adoção de pontos de vista e atitudes que não os seus, o envolvimento e interação com tantos outros jovens de todo o mundo, proporcionam aos jovens do Clip um profundo conhecimento sobre os problemas do mundo, tornando-os mais conscientes das causas de conflito entre nações, levando-os a uma melhor compreensão dos interesses e motivações dos outros.

Há já sete anos que os alunos e professores do Clip têm vindo a participar em várias conferências MUN, unindo-se a muitas escolas portuguesas: IMUN - MUN Ibérico organizado pela Escola Americana de Lisboa (CAISL); BRAMUN - MUN de Braga organizada pelo CLIB (a Escola Internacional de Braga); CICMUN, organizado pelo Colégio Internato Carvalhos); mas também com escolas estrangeiras: PAMUN organizados pela Escola Americana de Paris.

Nos últimos 4 anos o Clip organizou a sua própria conferência anual, o OPOMUN - Oporto Model United Nations (The Oporto International School, 2012).

3.5.1. Os meus alunos...

Na primeira reunião com o PC fiquei a saber qual seria a turma que ficaria ao meu cuidado durante todo o ano letivo.

Foi-me atribuída a turma do Form 5 em EF e simultaneamente o acompanhamento da mesma turma na variante do DE na modalidade de Natação. A expectativa do primeiro contacto foi enorme, o primeiro olhar das suas faces, o escutar das primeiras palavras, o denotar dos primeiros julgamentos sobre a pessoa que os esperava num canto do pavilhão para se poder apresentar: aquela era eu. Lembro-me daquele momento como se fosse hoje, em que a ansiedade tomou conta dos primeiros minutos e a vontade de ser professora estagiária dominou o restante tempo.

Queria ser professora e desejava deixar a minha marca!

“Uma vez que tinha poucas referências da turma, estava ansiosa e curiosa por conhecer a “matéria-prima”, sobre a qual o meu trabalho e empenho iriam incidir ao longo deste ano letivo. Apesar da angústia sentida, espero que esta turma me faça crescer em todos os níveis, enquanto pessoa e futura profissional” (Reflexão da aula n^{os} 1 e 2).

De modo a contextualizar, mais aprofundadamente, torna-se importante fazer uma pequena análise da turma com que se desenvolveu todo este processo. Esta análise mostrou-se fulcral no decorrer do ano letivo, pois permitiu compreender um pouco melhor os alunos que faziam parte da turma e com os quais tive de trabalhar ao longo do ano, quer no que se refere ao contexto de aula de EF, quer ao aluno como indivíduo fora da sala de aula.

Estas informações foram recolhidas junto do PC nas reuniões que antecederam o primeiro contacto com a turma, e ainda dos restantes professores de EF que integram o departamento, que me ajudaram a conhecer melhor os meus alunos. Estas informações foram agregadas às recolhidas pelas fichas de caracterização disponíveis no e-portal do Clip.

As fichas individuais apresentam questões relativamente ao aluno, ao encarregado de educação, à saúde do aluno e à prática desportiva. Foi feita uma análise e tratamento dos dados, que me permitiu situar a turma e conhecer de uma forma mais profunda os alunos em distintos aspetos que passarei a expôr.

A minha turma era constituída por 20 elementos, existindo um número equitativo de alunos do sexo feminino e do sexo masculino (10).

Relativamente à prática desportiva todos os elementos da turma referiram já ter praticado alguma modalidade na própria escola, sendo que as mais referidas foram a Natação, Futebol e Basquetebol; 14 alunos referiram a prática desportiva federada, em que foi destacada a modalidade de Basquetebol. Sob o ponto de vista da saúde, a turma era constituída por indivíduos saudáveis, que não apresentam contraindicações para a prática de exercício físico regular.

Paralelamente a estas informações ainda foram recolhidas informações (mais concretamente na segunda aula) sobre a condição física dos alunos

(resistência aeróbia), através do teste cooper. Os resultados obtidos nos vários critérios considerados pelo Clip, podem ser observados na Figura 6.

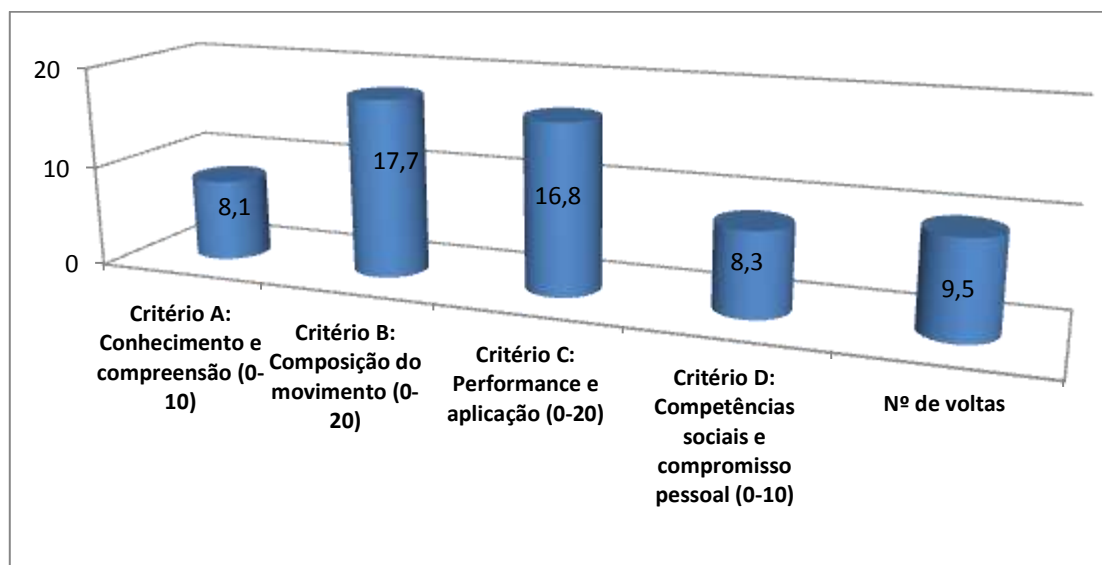


Figura 6 - Resultados do Teste Cooper do Form 5

A observação da Figura 6 revela que a média do número de voltas é 9,5, sendo ainda visível que segundo os critérios de avaliação do Clip ⁶, a média obtida para o Critério A (conhecimento e compreensão) é 8,1, para o critério B (Composição do movimento) é 17,7, para o critério C (Performance e aplicação) é 16,8 e para o critério D (Competências sociais e compromisso pessoal) é 8,3, o que ilustra um nível elevado. Embora este aspeto tenha sido bastante positivo tornou-se desafiante porque implicava uma lecionação mais exigente.

Estes foram os primeiros dados, mas a descoberta ao longo do ano foi constante; as surpresas pareciam infinitas e aos poucos fui conhecendo cada

⁶ Critérios de avaliação do Clip desenvolvidos no Anexo I

Critério A: este critério inclui a compreensão da importância da atividade física para uma vida saudável e os vários componentes que contribuem para a aptidão relacionada com a saúde.

Critério B: este critério reporta-se ao desenvolvimento de habilidades de composição, criando, seleção e ligando movimentos em sequências.

Critério C: este critério objetiva as habilidades motoras aprendidas numa variedade de modalidades desportivas.

Critério D: este critério abrange a capacidade do aluno de trabalhar cooperativamente, respeitando-se e seu ambiente físico e social.

aluno individualmente. Conquistei o respeito de todos através de uma convivência saudável e compreensiva, procurando não ser demasiado rígida e autoritária, nem demasiado tolerante. De facto, assumi como crucial perceber se a minha efetividade enquanto professora chegava a todos os alunos. Como expõe Miranda (2008, p.1) “ o professor deve prevalecer à visão mais humanista, transformando o ambiente mais afetivo, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento”. Concordando com Miranda, esta foi a abordagem tida desde o primeiro momento, a qual foi apoiada pelo PC.

“...Na sua atuação pedagógica, o PC transmitiu a importância de um bom relacionamento com os alunos; um relacionamento próximo - que cativa - mas de respeito, que coloca a turma no seu devido lugar” (Reflexão da reunião do núcleo de estágio n^{os}. 1 e 2).

Quando o “pano” foi caindo, avaliei os dias intensos, as ruturas transformadas em laços fortalecidos, os olhares frios enchendo-se de doçura os sermões inevitáveis e as gargalhadas de retorno. Dei-me a conhecer e tive o privilégio de os poder entender.

Se no início estava receosa do que estava para vir, agora tenho a certeza que esta foi a turma que sempre quis ter. Os alunos deste grupo ajudaram-me a ultrapassar os receios do início desta caminhada e condicionantes negativas. Estes foram determinantes para suprir as minhas dificuldades e conseguiram superar todas as minhas expectativas.

“...Ainda me lembro como se fosse hoje, o medo e o receio que tinha em errar e não conseguir chegar junto dos alunos e transmitir os meus ensinamentos. O meu medo de não conseguir alcançar os objetivos previamente estipulados no planeamento, e simultaneamente nas UD tomaram conta de mim nas primeiras aulas. Com a conquista da relação professor-aluno foi possível ultrapassar esse medo e ganhar confiança em transmitir os conteúdos” (Reflexão da aula n^o18).

4. Realização da Prática Profissional

Desde há décadas que a didática aponta como tarefas centrais do professor, a planificação, a realização, a análise e a avaliação do ensino (Tang, 2004). Imbuída deste enquadramento, comecei este estágio tentando desempenhar estas tarefas fundamentais, trabalhando em prol dos alunos e da sua evolução, procurando fazer sempre mais e melhor.

Ao longo deste capítulo irá ser visível o que realizei ao longo do ano de estágio, desde a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, até à avaliação. Serão ainda objeto de abordagem a participação na escola e as relações estabelecidas, designadamente no DE. Estas tarefas foram executadas por mim e supervisionadas pelo PC e pela PO. Em termos de estratégia registei o que ouvi e vi, para me ajudar a traçar o meu percurso. Como defende Bento (2003), o professor é responsável por tarefas que não pode delegar noutras pessoas, nem resolver de outra forma: “desempenha o papel de guia da educação dos alunos, organiza o processo de educação, conduz e direciona o processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos” (p.23).

4.1. Organização do Processo Ensino-Aprendizagem

4.1.1. O processo de planeamento

4.1.1.1. Planeamento anual

O processo de ensino-aprendizagem, no contexto da EF, pressupõe a elaboração de um plano de ação pelo qual o docente se deve orientar ao longo de todo o ano. Esta planificação não surge de uma forma espontânea e aleatória, envolve, como qualquer processo de planeamento, várias etapas coerentes, faseadas no tempo e interligadas, que se assumem de forma moldável, pela possibilidade que existe de estas virem a ser reformuladas e alteradas. Como refere Bento (2003, pp. 59, 60) “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo”.

Antes da elaboração do planeamento anual propriamente dito, analisei os grandes objetivos da EF e a distribuição das modalidades pelos diferentes anos de escolaridade no Clip. Os objetivos ao nível individual, são: contribuir para a manutenção e melhoria da saúde, proporcionar uma ocupação de lazer saudável e permitir que os alunos superem os inconvenientes da vida moderna. Ao nível da comunidade, enriquecer as relações sociais e desenvolver o fair-play, que é essencial não só para o desporto em si, mas também para a vida em sociedade (The Oporto International School, 2012). A distribuição das modalidades pelos diferentes anos pode ser observada no Quadro 4.

Quadro 4 - Estrutura global da Educação Física no Clip

FORM 2		
More or Less - 20 LESSONS 1st Term	More or Less - 16 LESSONS 2nd Term	More or Less - 18 LESSONS 3rd Term
Coordenação óculo-manual – Agilidade – Equilíbrios – Ritmo - Natação Jogos pré-desportivos individuais		
FORM 3-4		
More or Less - 20 LESSONS 1st Term	More or Less - 16 LESSONS 2nd Term	More or Less - 15 LESSONS 3rd Term
Coordenação óculo-manual – Agilidade – Equilíbrios – Ritmo - Swimming Jogos pré-desportivos individuais/Coletivos		
FORM 5		
More or Less - 14 LESSONS 1st Term	More or Less - 13 LESSONS 2nd Term	More or Less - 10 LESSONS 3rd Term
Basketball - Football (1 bloco) Gymnastic (Floor) – Badminton Athletics (High Jump; Shot Put; Endurance) – Rugby Swimming		
FORM 6		
More or Less - 20 LESSONS 1st Term	More or Less - 16 LESSONS 2nd Term	More or Less - 15 LESSONS 3rd Term
Basketball - Football (1 bloco) Voleiball-Gymnastic (mini trampolin; Apparatus) Athletics (Long Jump, Hurdle, Endurance, Sprint) - Handball- Rugby Swimming		
FORM 7		
More or Less - 20 LESSONS 1st Term	More or Less - 16 LESSONS 2nd Term	More or Less - 15 LESSONS 3rd Term
Basketball - Football (1 bloco) Athletics (Hurdle, Endurance,Shot Put, Sprint; Relay)- Baseball Volleyball- Gymnastic (Acro) - Swimming		
FORM 8		
More or Less - 20 LESSONS 1st Term	More or Less - 16 LESSONS 2nd Term	More or Less - 15 LESSONS 3rd Term
Basketball - Football (1 bloco) Gymnastic (Mini tranpolin, Floor) - Athletics (option) - Hockey Badminton - Handball - Swimming		
FORM 9		
More or Less - 20 LESSONS 1st Term	More or Less - 16 LESSONS 2nd Term	More or Less - 15 LESSONS 3rd Term
Basketball - Football (1 bloco) Gymnastic (option) - Athletics (option) - Volleyball-Hockey American Football – Badminton - Handball - Swimming		
FORM 10		
More or Less - 20 LESSONS 1st Term	More or Less - 16 LESSONS 2nd Term	More or Less - LESSONS 3rd Term
Basketball – Football - Volleyball - Hockey Gymnastic (apparatus, acrobatic) - Athletics (endurance, Sprint, Hight Jump, Shot put) - Badminton Outdoor and Adventurous Activities - Swimming		
FORM 11 – OPTIONS		
More or Less - 13 LESSONS 1st Term	More or Less - 13 LESSONS 2nd Term	More or Less - LESSONS 3rd Term
Basketball - Football - Volleyball - Handeball - Hockey - Rugby-Baseball Gymnastic - Athletics - Badminton – Tennis Outdoor and Adventurous Activities - Free Activities		
FORM 12 - OPTIONS		
More or Less - 14 LESSONS 1st Term	More or Less - 11 LESSONS 2nd Term	More or Less - LESSONS 3rd Term
Basketball - Fotball - Volleyball - Handeball - Hockey - Rugby-Baseball Gymnastic - Athletics - Badminton – Tennis Outdoor and Adventurous Activities - Free Activities		

O planeamento de EF ao longo dos diversos anos, implementado no Clip, é feita de forma faseada, aumentando gradualmente o nível de exigência e complexidade parte do desenvolvimento motor básico evoluindo gradualmente para uma complexidade técnica individual, sempre associada ao aperfeiçoamento de competências sociais e relacionais.

Assim da Form 2 à Form 4 é exercitada a coordenação óculo manual, agilidade, equilíbrio e noção de ritmo, como base motora de todas as ações.

No Form 5 são abordados alguns desportos coletivos (futebol e basquetebol, que terão complexidade crescente em todos os anos posteriores), é ainda introduzida a Ginástica, o Badminton e o Atletismo. No Form 6, é introduzido o Voleibol, o mini-trampolim na Ginástica e no Atletismo o salto em comprimento e a corrida de barreiras. No Form 7, é acrescentado o Basebol e a Ginástica Acrobática. No Form 8, dá-se o primeiro contacto com o Hóquei e o Andebol. No Form 9, é lecionado o Futebol Americano e, por fim, no Form 10 são abordadas as Atividade Radicais de ar livre. No Form 11 e 12, a EF é opcional; no entanto para os alunos que frequentam a disciplina são exploradas com maior profundidade os objetivos de todos os anos anteriores.

Cruzando os objetivos do Clip com este planeamento verifica-se que este respeita, é concordante e desenvolve as competências enunciadas; a seleção dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade, a sua crescente complexidade, o encadeamento de todas as matérias e a implementação dos comportamentos adequados em todas as situações de prestação quer individual, quer coletiva que inevitavelmente surgem nas modalidades desportivas, demonstra a importância da EF e da prática de atividade física regular e do seu papel preponderante para a saúde física, psicológica e social ao longo da vida.

A elaboração do planeamento supra referido foi uma das primeiras tarefas que realizei no EP. Antes de mais, é importante referir que este documento acompanhou-me durante todo o ano letivo e foi, de entre todos, aquele que mais sofreu alterações no decorrer deste percurso.

O plano anual consiste em delinear antecipadamente o que deve ser realizado, como e a quem deve ser feito (Mesquita, 1997). Deverá ser um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, deverá também orientar para o

fundamental, tendo por base as indicações programáticas e análises da situação na turma e na escola (Bento, 2003). O mesmo autor acrescenta ainda que este não deverá conter demasiados pormenores, pois estes deverão constar nas UD.

A base que utilizei foi a elaborada pelo coordenador de EF, mas reformulada depois da análise aprofundada dos vários fatores da disciplina de EF, nomeadamente a avaliação diagnóstica dos meus alunos, a disponibilidade de espaços e material existente. Este documento enunciava todas as matérias a abordar durante o ano letivo, calendarizando-as tendo em conta o horário de ocupação dos espaços pelos vários docentes.

No processo de elaboração analisei o contexto e os alunos da turma que me foi atribuída, designadamente através das fichas individuais de caracterização disponíveis no portal online que engloba todo o percurso do aluno (informação patente no ponto 3.5.1).

Neste planeamento foram delineados os objetivos gerais para cada modalidade, não esquecendo a condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Foram focados os objetivos gerais de acordo com as capacidades dos alunos, dado que os objetivos específicos foram explicitados em cada uma das unidades didáticas.

No quadro 5, podemos observar a duração de cada período, o número de sessões que incluiu e as diferentes modalidades abordadas.

Quadro 5 - Calendarização do planeamento anual e as respetivas modalidades

1º Período	2º Período	3º Período
9 de Setembro a 18 de Dezembro (16 sessões)	6 de Janeiro a 11 de Abril (14 sessões)	28 de Abril a 4 de Julho (7 sessões)
Modalidades: - Atletismo: técnica de corrida e corrida de resistência (4 sessões); - Basquetebol (7 sessões); - Futebol (5 sessões) constituído pela técnica individual e ações coletivas.	Modalidades: - Ginástica: elementos acrobáticos e gímnicos do nível inicial mais especificamente o rolamento à frente e atrás engrupado (4 sessões); - Lançamento do Peso (10 sessões).	Modalidades: - Atletismo: salto em altura com a técnica de tesoura (3 sessões); - Badminton: batimento em lob, batimento em clear, serviço e jogo de cooperação e oposição 1x1 (4 sessões).

O sucesso de todo o planeamento, segundo Antunes (2001) depende de como este decorre, do modo como nós o controlámos, o elaborámos, realizámos, contudo este pode necessitar de alterações ou reajustamento sempre que necessário e em prol do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao longo do ano letivo foram feitas várias alterações neste planeamento, tanto pela introdução de novos elementos, como na adaptação de outros. Estas alterações resultaram de reflexões periódicas, avaliando as aquisições e o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com as características dos alunos, e uma vez que estes apresentam uma elevada predisposição e motivação para a prática da EF, os objetivos específicos sofreram algumas modificações. Por exemplo, ao nível da Ginástica depois dos objetivos inicialmente planeados terem sido facilmente alcançados foram introduzidos novos elementos, como o rolamento à frente com os membros inferiores afastados; também na modalidade de Basquetebol foram introduzidos novos conteúdos de técnica individual, nomeadamente o passe picado com duas mãos e o passe de peito com uma mão, bem como o lançamento em apoio com paragem a um tempo.

“Desde o início da UD de basquetebol que, os alunos demonstraram um elevado empenho e gosto pela modalidade, sendo esta uma das matérias de ensino preferidas. Em relação ao exercício de passe e lançamento, os alunos revelaram muita facilidade na realização das tarefas propostas inicialmente. Assim, nas aulas seguintes serão introduzidos dois gestos técnicos novos: o passe picado com duas mãos e o passe de peito com uma mão apenas, e ainda aprofundado o lançamento em apoio com paragem a um tempo” (Reflexão da aula nº7).

“Após a primeira aula em que foram abordadas as habilidades de rolamento à frente e atrás, facilmente constatei a existência de grupos heterogéneos. Neste sentido, para potenciar uma maior motivação (aos alunos mais evoluídos) e respeitar os diferentes níveis de desenvolvimento, em consonância com o PC, as restantes aulas de ginástica serão trabalhadas por estações e introduzidos novas habilidades, nomeadamente o rolamento à frente com os membros inferiores afastados, que não estavam previstas inicialmente no MEC” (Reflexão da aula nº19).

Face às condições espaciais e materiais excelentes que o Clip apresenta não existiram dificuldades em lecionar as diversas matérias/modalidades. No entanto, as condições temporais foram um fator limitativo pois cada sessão tinha uma duração de 45 minutos semanal: Este sim foi um fator condicionador, pois algumas UD tiveram de ser desenvolvidas num número bastante reduzido de aulas não havendo sessões suficientes para a consolidação dos conteúdos abordados.

4.1.1.2. Planeamento das unidades didáticas

As unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina, organizando unidades principais e integrais do processo pedagógico e revelando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Deste modo, no que respeita à UD esta serve essencialmente para esquematizar, em progressão, os conteúdos a abordar numa dada matéria de ensino ao longo das aulas sendo planificadas pelo professor aquando da organização do seu ensino (Popham & Baker, 1978).

A unidade didática (UD) não pode ser a mera distribuição de conteúdos pelo número de aulas que a constituem. A sua elaboração pressupõe que o tempo de ensino seja “utilizado racionalmente, uma vez que existe clareza acerca daquilo em que nos devemos concentrar e que devemos alcançar em cada aula” (Bento, 2003, p. 68).

Antes da leção propriamente dita foram preparadas todas as modalidades inseridas no plano anual de atividades (PAA) da escola com o objetivo de propiciar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem utilizando o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Este modelo segue uma estrutura lógica e encontra-se dividido em três grandes fases: 1) Fase de Análise; 2) Fase de Decisões; e 3) Fase de Aplicações; A primeira diz respeito à análise das variáveis do contexto que interferem direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, de modo a intervir posteriormente de uma forma mais real e consistente a nível escolar. É

realizada uma caracterização das infraestruturas, do material disponível e do nível de prestação inicial dos alunos. A segunda contempla as decisões, é determinada a extensão e a sequência da matéria (conteúdos a lecionar e seu encadeamento), definem-se os objetivos, configura-se a avaliação a utilizar (inicial, formativa e sumativa) e criam-se as progressões de ensino. E a terceira é de aplicação, o culminar de todo o processo, com a planificação das aulas, registos e documentos utilizados (Vickers, 1990).

De acordo com a autora, o MEC está subdividido em oito módulos, cada um com características bem definidas e específicas completando-se de forma inequívoca e cujo desenvolvimento permite ao professor dirigir todo o processo de ensino. Assim sendo, os oito módulos apresentam-se da seguinte forma: Módulo 1: Análise da Modalidade; Módulo 2: Análise do Envolvimento; Módulo 3: Análise dos Alunos; Módulo 4: Extensão e Sequência dos conteúdos; Módulo 5: Definição dos Objetivos; Módulo 6: Configuração da Avaliação; Módulo 7: Progressão do Ensino-Aprendizagem; Módulo 8: Aplicações.

No módulo 1 organizei o conhecimento em relação à modalidade em causa, e construí de um mapa hierárquico (estrutura do conhecimento), que é essencial para uma mais fácil compreensão. Este módulo integra, normalmente, o domínio cognitivo/cultura desportiva, a fisiologia do exercício e condição física, as habilidades motoras, e os conceitos psicossociais (domínio sócio afetivo). Segundo Vickers (1990) estas categorias refletem a riqueza da base de conhecimento de uma atividade específica, como suscitado a partir de professores especialistas e técnicos, em combinação com o conhecimento possuído e outras ciências.

No módulo 2 elaborei uma caracterização do espaço, procurando avaliar o equipamento disponível para o ensino da modalidade e o seu estado de conservação. Mais uma vez, Vickers (1990) refere a importância deste capítulo, porém numa perspetiva de termos a possibilidade de construir os nossos planeamentos de aula e as nossas estratégias consoante as condições apresentadas.

Sem descurar os restantes módulos, penso que os módulos 3 e 4 se tornaram exemplo da necessidade de refletir e reformular de forma a adequar, cada vez mais, o processo de ensino-aprendizagem.

O módulo 3 inclui obrigatoriamente uma análise da turma relativamente à modalidade em questão. No caso concreto dos meus alunos por serem do form 5, este era para muitos o primeiro contato com algumas modalidades, pelo que a avaliação diagnóstica não teve lugar, houve apenas lugar a uma observação da condição física e do conhecimento das habilidades técnicas. No que concerne ao planeamento dos desportos individuais foi efetuado considerando o nível introdutório. Este foi o nível referido pelos professores de EF que acompanham todos os alunos do Clip, isto é, desde a kinder. Esta informação foi fornecida em reunião de departamento.

No módulo 4 a preocupação foi a de realizar a estruturação de forma lógica dos conteúdos a lecionar nas respetivas modalidades. Este foi um módulo imprescindível à restante planificação, designadamente ao plano de aula.

No módulo 5 estabeleci o que pretendia que alunos atingissem no final da UD da modalidade. Como refere Bento (2003) a análise e avaliação do ensino é um incómodo necessário.

No módulo 6 defini os momentos e as formas de avaliação para, tal como sugere Vickers (1990), conseguir obter FB's sobre a aprendizagem adquirida pelos praticantes e conseguir assim, pautar "as conquistas" que cada individualidade atingiu.

O módulo 7 foi realizado para estabelecer projetos, questões, programas individuais, entre outros. Para ajudar os alunos a atingir os objetivos selecionei os métodos a utilizar que fossem mais pertinentes e adequados ao ensino da minha realidade, para assim atender às exigências da turma. Contudo durante a leção, surgiram dificuldades específicas de alguns alunos e desempenho já avançado de outros tantos; tive que alterar as estratégias e planeamento enquanto simultaneamente desenvolvia exercícios adequados a cada habilidade motora.

Finalizando a construção do MEC realizei o módulo 8, que consistiu na sistematização dos módulos 1 a 7.

Este documento tornou-se imprescindível para a minha intervenção enquanto professora de EF, pois ajudou-me a estruturar a sequência dos conteúdos das modalidades em questão. Este documento também teve em consideração o tempo disponível para cada modalidade, o roulement da escola, os recursos materiais e as avaliações iniciais e finais.

Outro elemento importante e que importa atender é o conhecimento das dificuldades que os alunos apresentam em algumas modalidades, a forma como cada aluno trabalha, são informações importantes para a construção do MEC, que é um documento tido como linha orientadora de um trabalho sempre em constante construção e renovação.

As unidades didáticas que desenvolvi ao longo do meu estágio foram sete: no primeiro período, Atletismo (técnica de corrida e corrida de resistência), Basquetebol, Futebol, no segundo período Ginástica e Atletismo (Lançamento do Peso), e no terceiro período Atletismo (Salto em Altura) e Badminton. Estas UD foram produzidas porque faziam parte do PAA e porque queria desafiar-me a mim mesma na lecionação de algumas modalidades, em que não me sentia tão segura a fazê-lo, como o Lançamento do Peso. Deste modo, esperava suscitar a curiosidade nos alunos, como forma de os motivar, visto que esta modalidade era totalmente desconhecida pela maioria deles. O facto de nunca ter preparado aulas nem lecionar esta vertente da EF, constituiu um desafio para mim neste estágio.

Confesso que tive alguma dificuldade na elaboração dos primeiros MEC's, mas posteriormente fui elaborando planeamentos das unidades didáticas cada vez menos extensos e mais focados no essencial. Com o tempo fui entendendo que colocar toda a informação no MEC não era a solução. A função deste documento era auxiliar a preparar, a refletir e a decidir o caminho a seguir, caso contrário conteria demasiada informação confusa e desnecessária.

As diversas UD foram sofrendo alterações, pois como me fui apercebendo ao longo do ano, aquilo que projetamos e pretendemos atingir

nem sempre é o que acontece, e a antecipação tem que ser objeto de reformulação quando necessário.

A turma que lecionei foi um bom exemplo da necessidade de reformulação constante, nomeadamente na modalidade de ginástica em que me deparei com grupos muito heterogéneos. Neste caso concreto alterei a UD da disciplina de ginástica no sentido de atender às dificuldades dos alunos, tanto daqueles que se encontravam no nível introdutório, como os que estavam em níveis mais evoluídos. Assim, flexibilizei o grau de exigência individualmente de forma a criar condições favoráveis para que todos evoluíssem e se mantivessem motivados nas tarefas propostas. Concretizei esta flexibilidade organizando as aulas por estações menos complexas para os alunos de nível introdutório, em que incorporei apenas o rolamento à frente e atrás, e estações mais complexas para os restantes alunos, nomeadamente com introdução do rolamento à frente e atrás de membros inferiores afastados.

“Após a primeira aula em que foram abordadas as habilidades de rolamento à frente e atrás, facilmente constatei a existência de grupos heterogéneos. Neste sentido, para potenciar uma maior motivação (aos alunos mais evoluídos) e respeitar os diferentes níveis de desenvolvimento, e em consonância com o PC, as restantes aulas de ginástica serão organizadas por estações e introduzidas novas habilidades que não estavam previstas inicialmente no MEC.” (Reflexão da aula nº 15).

Na modalidade de Basquetebol também houve ligeiras reformulações do que estava descrito no PAA: nos conteúdos apenas estavam previstos o passe de peito e o lançamento na passada. Mas, por constatar que estes conteúdos já estavam interiorizados, decidi introduzir o passe picado com duas mãos e o passe de peito com uma mão, bem como o lançamento em apoio com paragem a um tempo.

“Desde o início da UD de basquetebol que, os alunos demonstraram um elevado empenho e gosto pela modalidade, sendo esta uma das matérias de ensino preferidas. Em relação ao exercício de passe e

lançamento, os alunos revelaram muita facilidade na realização das tarefas propostas inicialmente. Assim, nas aulas seguintes serão introduzidos dois gestos técnicos novos: o passe picado com duas mãos e o passe de peito com uma mão e ainda o lançamento em apoio com paragem a um tempo” (Reflexão da aula nº 4).

No caso dos desportos de raquete, concretamente o Badminton, e sendo uma das UD com mais aulas durante o ano letivo, rapidamente os alunos começaram a perceber os gestos técnicos, pelo que nas situações de jogo de oposição (1x1) conseguiram colocar o volante em zonas vulneráveis, tentando desde logo conquistar o ponto, dificultando, desta forma, que o opositor continuasse a jogar o volante. O excerto que se segue ilustra bem esta conquista dos alunos.

“Encaro as sequências como tarefas de aprendizagem, utilizando vários tipos de batimentos, de modo a que os alunos tenham noção do espaço de jogo e de várias formas de se deslocarem, colocando o colega em dificuldade para enviar novamente o volante. Os diferentes tipos de batimentos abordados foram rapidamente apreendidos e utilizadas no jogo de oposição 1x1. Neste jogo, notou-se claramente a aprendizagem destas habilidades técnicas, porque em muitos casos, os alunos criaram imensas dificuldades ao seu adversário colocando o volante num local estratégico” (Reflexão da aula nº 24).

Para concretizar o encadeamento de cada nível de planeamento surge inevitavelmente o momento da concretização: a aula.

4.1.1.3. Plano de aula

Para todas as aulas construí um plano para me orientar na ação, porque planear é algo que se faz antes de agir e atuar em função dos conteúdos e objetivos. Para a realização dos planos de aula e segundo Bento (2003, p. 63), deve ter-se em atenção “a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições

de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos”.

O plano de aula é assim entendido como uma intervenção concreta do professor, e representa a ligação entre os objetivos definidos e o que se pretende relativamente ao desempenho dos alunos na aula. Por isso, de aula para aula deve-se refletir sobre as ações, pois é através da constante reflexão que se reformula toda a prática, realizando a aula seguinte em função da aula anterior. Neste sentido, Tang (2004, p. 190) afirma que, “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”.

“Tenho que pensar que o plano anual é o caminho para a UD, que por sua vez é o caminho para o plano de aula. Este último é o mais importante pois é aquilo que é operacional. Estruturo um plano anual e uma UD para me ajudar a definir aquilo que irei dar nas aulas, mas é o plano de aula que irá pôr em prática o planeado” (Reflexão da reunião do núcleo de estágio nº 8).

O plano de aula é o nível mais específico dos três níveis de planeamento. Não deve ser algo rígido, mas sim um guia, sujeito a reformulações se necessário. Em termos estruturais um plano de aula pode ser adequado, contudo pode falhar redondamente se não forem efetuadas adaptações em resultado das observações/reflexões na ação e consequente tomada de decisão no próprio contexto de aula.

Nas 37 sessões que lecionei tive sempre em mão um projeto que me auxiliava na realização da aula, contudo encarei-o como um guia. De facto, considero que ficar “preso” ao plano não deixando a aula fluir, pode revelar-se um erro pedagógico e didático, comprometendo as próprias aprendizagens.

Apesar de saber que o plano é um guia de referência para as aulas, muitas vezes, e por inúmeras razões, as situações não acontece exatamente como delineado. O plano de aula constitui apenas uma ajuda para o professor se orientar, embora seja crucial na preparação da aula” (Reflexão da 2ª reunião de núcleo de estágio).

A estruturação do plano de aula seguiu uma série de normas definidas, no que se refere à definição de objetivos e sua sequência, na procura de manter uma lógica coerente. Assim, os planos de aula que realizei ao longo de todo o estágio continham informações dos conteúdos a lecionar durante a aula, os tempos destinados aos mesmos, número de alunos, material a utilizar, função didática e objetivos. Também continha a temporização de cada exercício, os objetivos comportamentais, a situação de aprendizagem e as componentes críticas de cada exercício.

Relativamente à elaboração do plano de aula propriamente dito, não foi de fácil realização no início, pois ainda não tinha uma noção cabal da adaptabilidade dos exercícios à turma, nem dos tempos exatos de execução, contudo sempre procurei que o plano esclarecesse todas as situações previstas para cada aula. Estas dificuldades foram sendo superadas com as indicações dos orientadores.

A adequação dos exercícios com o objetivo geral da aula também foi uma tarefa difícil de realizar no início. A escolha dos exercícios nem sempre era a mais adequada, por vezes escolhia exercícios adequados ao nível da turma (introdutório), mas nem sempre estes exercícios garantiam a aprendizagem em todos os alunos. Por exemplo, no conteúdo relação com a bola em Basquetebol, era importante que cada aluno tivesse uma bola e o correspondente espaço de treino, o que aconteceu. No entanto numa situação de jogo em que só existia um espaço, não seria possível colocar toda a turma em atividade; para tal tinha que encontrar estratégias para ultrapassar esta dificuldade. A solução foi dividir os alunos pelas três tabelas disponíveis. Esta estratégia que agora me parece simples e exequível, foi penosa inicialmente pois as condições não me permitiam executar o plano de aula e a dificuldade parecia intransponível.

Já numa fase final do processo do EP, e comparando os planos de aula iniciais com os finais, é notória a diferença. Inicialmente descrevia tudo, pensando que os mesmos estavam completos, mas pouco enunciava relativamente à organização e gestão da aula. Este aspeto foi por várias vezes debatido nas reuniões com o PC, o que me ajudou extraordinariamente nos

planeamentos seguintes. Assim, o que se pretendia era que em cada plano de aula estivessem descritas todas as situações e conteúdos a desenvolver ao longo da aula, de forma simplificada e de fácil compreensão.

A concretização desta mudança foi essencialmente devida ao PC e à PO pois, inúmeras vezes, “discutiram” comigo a organização dos planos de aula e a sua reformulação, realçando o que podia ser melhorado. Um exemplo desta reflexão foi a mudança de plano de aula em que tive que alterar o objetivo inicialmente planeado, ou porque os alunos facilmente o alcançavam, ou pelo contrário não o conseguiam atingir apenas numa aula, modificando, assim o plano da aula seguinte.

A criação de hábitos de planeamento foi crucial, pois permitiu-me tornar mais fluídos e eficazes os reajustamentos das aulas, garantindo assim uma maior adequação do processo de ensino-aprendizagem.

“Como sei, nem tudo o que se planeia é passível de se desenvolver, nada corre exatamente como se pensou. As palavras que tão cuidadosamente escolhi, as palavras que formaram as frases, os exercícios e os objetivos, dissipam-se quando colocadas em prática, reorganizam-se, desorganizam-se. Formam-se novos desencantos que me aparecem em forma de caos, de confusão, de mistério que devo desvendar e ultrapassar.

Na minha mente o ideal que construí, a minha aula perfeita, é quando tudo o que escrevi e planeei se concretiza na perfeição, se ajusta, se realiza sem perturbações e reorganizações.

Utopia!

Percebo que talvez esta minha noção do ideal seja uma completa utopia e que nem o professor mais sábio e competente pode controlar tudo. Prever tudo. Contudo, como acredito que um professor experiente, competente e sábio consegue planear de forma adequada e ajustada à realidade em que trabalha, tenho a certeza que ainda não encontrei a minha realidade, que é disso que estou incessantemente à procura, que o meu projeto é esse, que o meu crescimento depende disso” (Reflexão da aula nº9).

Esta minha reflexão mostra-se hoje desajustada, pois acredito que um professor sábio não é aquele que consegue planear prevendo a imprevisibilidade

duma aula. Professor sábio é aquele que aceita que os jovens são mesmo imprevisíveis e aproveita durante a aula o seu próprio desenrolar, desenvolvendo caminhos alternativos, alargando ou encurtando tempos e desenvolvendo estratégias conforme o clima, nunca se esquecendo dos objetivos finais.

4.1.2. A aula de Educação Física

Passar das planificações à praxis exige o “domínio das dimensões de intervenção pedagógica, tais como: o Clima relacional, a Gestão e disciplina; a Instrução; e a Avaliação. Estas dimensões apesar de distintas funcionam como um todo e devem ser cuidadosamente geridas para o sucesso de uma aula e do processo ensino-aprendizagem” (Ruca Barros, 2008, p.2). Também Siedentop (2001), enuncia dimensões similares como podem ser observadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Dimensões de intervenção pedagógica (Siedentop, 2001)

Instrução	Organização/Gestão	Clima Relacional	Disciplina
<ul style="list-style-type: none"> - Especificar as rotinas organizacionais de gestão e de segurança; - Modificar o tipo de FB consoante os resultados pretendidos; - Informar os alunos dos seus resultados no desempenho, serve também como avaliação; - Considerar a sequência de tarefas de instrução necessárias para alcançar os objetivos; - Distribuição de tarefas de instrução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar a atividade inicial; - Iniciar a aula rapidamente; - Usar um método de economia de tempo para a chamada; - Utilizar o ensino proactivo através de instruções claras e com entusiasmo; - Comunicar altas expectativas, mas realistas; - Utilizar altas taxas de feedback específico e interações positivas; - Evitar quebras e pausas; - Registrar o desempenho dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade de aprender de forma equitativa a todos os alunos; - Não permitir tratamento injusto dos colegas devido ao género, raça, etnia, religião, talento, estatuto socioeconómico; - Promover o autodesenvolvimento; - Desenvolver atitudes positivas sobre si mesmo e em relação aos outros colegas; - Aprender a comportar-se de forma ética e a ter fair play. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser específico; definir a contingência (relação entre o comportamento e a consequência); - Mover-se gradualmente e começar de onde o aluno está; - Ser consistente.

Uma vez enquadradas as dimensões irei referir-me a estas dimensões no contexto daquilo que foi a minha intervenção em contexto de sala de aula.

4.1.3. A disciplina e o controlo da turma

No início do ano letivo, devido às reuniões com os todos os professores que constituíam o grupo de EF percebi que a turma era constituída por alguns alunos provenientes de outros países. Os resultados e o desempenho dos alunos da turma até ao Form 4 (Lower School) apresentavam-se satisfatórios e projetava-se uma turma bastante homogénea, existindo apenas alguns casos pontuais com bastantes dificuldades ao nível da condição física e coordenação motora. Paralelamente à ideia tranquilizadora de uma turma composta por alunos bem-educados, motivados e com um grande gosto pela EF, existia outra inquietante, porquanto esta turma do Form 5, na sua primeira integração na Middle School teria pela primeira vez um sentido de liberdade e responsabilidade que me delegava funções acrescidas.

A disciplina de EF pela sua natureza, é a única em que todos os alunos se encontram em movimento, realizando tarefas específicas que predispõem a uma interação e entreajuda. Esta situação leva muitas vezes a uma maior ocorrência de situações de indisciplina. Neste sentido, o professor deve possuir várias estratégias que o ajudem a criar um ambiente favorável à aprendizagem. Segundo Oliveira (2004) , os comportamentos inapropriados na aula de EF são muito frequentes e na sua grande maioria estão relacionados com a atividade e normalmente são controlados ou prevenidos através de intervenções verbais de carácter tutorial e antecipatório.

Deste modo, e analisando a minha curta experiência enquanto docente, observo que a postura adotada pelo professor na sala de aula e com os restantes intervenientes na comunidade educativa (pais, funcionários, e escola como instituição) é uma das chaves para o sucesso profissional. Com efeito, quanto melhor for a interação do professor com os alunos melhor a aula decorre.

Refletindo sobre as sugestões do PC, bem como dos restantes colegas do grupo de EF, procurei “filtrar” a informação que seria útil no contexto da

minha turma. Assim, procurei adotar uma postura profissional, e consequentemente uma postura educadora. Entendi que deveria assumir uma postura assertiva para conseguir controlar a turma como desejava. A postura rígida inicial, foi sendo mudada com o decorrer das aulas, confiando algumas responsabilidades aos alunos. Constatei que é simples aproveitar uma mera diminuição temporal entre exercícios (por maior e melhor conhecimento dos alunos) e transformá-la num clima benéfico de aprendizagem, numa crescente afetividade entre professor-aluno e, como tal, propiciadora dum bom controlo das várias vertentes da aula.

(...) De forma a todos os alunos passarem pelas estações optei por inicialmente lhes ensinar como se faziam as ajudas para que se ajudassem mutuamente, aproveitando também este fator para desenvolver o espírito de entreajuda (...) (Reflexão da aula nº10).

Quando consegui transformar a insegurança inicial em confiança na implementação e transmissão dos conteúdos e a aliei a disponibilidade afetiva para com os alunos consegui um controlo eficaz da aula. Sem esta mudança de postura seria inatingível o patamar em que me encontro, quiçá ainda distante do ideal.

“Como na aula anterior não tinha sido ótima em termos de comportamento hoje a minha maneira de estar foi mais rígida e controladora. De forma a não perder o controlo da turma e manter os alunos empenhados nas atividades propostas tive que ser mais maleável com alguns comportamentos e atitudes excessivas dos alunos” (Reflexão da aula nº5).

A afetividade professor-aluno é um processo recíproco e em constante evolução/construção. A postura do professor deve proporcionar aos alunos um ambiente positivo de cumplicidade na aprendizagem, transmitindo confiança e segurança que facilitam a aquisição de novos conhecimentos.

”A estratégia que utilizei centrou-se num clima de aprendizagem positivo, favorável e alegre para com os alunos, garantindo assim o seu empenhamento ao longo de toda a aula. Ao nível da instrução e na emissão de FB’s, aquando da realização dos exercícios, realço que a afetividade entre professor-aluno é um processo recíproco e que ainda se encontra condicionado pelo facto de estarmos no princípio do ano” (Reflexão da aula nº12).

Cabanas (2002, p. 60) diz que “A ação educativa debate-se entre as competências a atribuir à autoridade de educador e aquelas a outorgar à liberdade do educando. Não há escapatória a esta alternativa nem a este problema: quem educa encontra-se perante o dilema das concessões e das restrições a fazer”. Segundo o mesmo autor “o ato educativo é o exercício concreto da educação. É por conseguinte, a confluência da atuação do educador com a reação do educando, tendo como consequência o acesso deste a um nível de maior perfeição pessoal”.

Para assumir com segurança uma postura adequada que garanta um clima de aprendizagem positivo, são imperativos múltiplos fatores concomitantemente presentes no decorrer da aula: a clareza e segurança do substrato teórico das questões em estudo, o conhecimento do grau de proficiência dos alunos, a estratégia pedagógica adequada, o domínio dos métodos e recursos a serem utilizadas. É o que nos define Goleman (citado por Cabanas, 2002, p. 325) como sendo “a competência limiar”. No entanto podem transformar-se num pesadelo de regras se não existir uma postura de estimulador de interesses e de despertador de necessidades intelectuais, sociais e éticas.

O outro tipo de competências são “as distintivas que distinguem os profissionais excepcionais dos médios” e que se classificam em competências emocionais. Nos seus estudos refere que “as competências emocionais eram duas vezes mais importantes no seu contributo para a excelência que as puramente intelectuais e o conhecimento técnico” (Cabanas, 2002, p. 326).

Para assumir esta vertente o professor tem que assumir a liderança. “É certo que a liderança exige um certo grau de dureza às vezes. A arte da liderança implica ser perentório, por exemplo quando se confronta alguém com

os seus lapsos... e quando se deve ser camarada e usar modos menos diretos de guiar ou de influenciar” (Cabanas, 2002, p. 197).

Paralelamente à postura adotada pelo professor, é essencial a criação de regras e rotinas logo a partir do primeiro momento. Siedentop & Tannehill (2000) afirmam que as regras identificam comportamentos e situações apropriadas e inapropriadas que são ou não aceites durante a aula e que devem ser ensinadas aos alunos, dando-lhes tempo para as assimilar.

Neste sentido, tive a necessidade de definir regras e começar a impor rotinas para conseguir o controlo da turma. As regras definidas inicialmente foram as seguintes: “cinco minutos após o toque para estar no espaço de aula, devidamente equipados; todos os alunos com o cabelo comprido têm de o amarrar; proibido fazer a aula de brincos, pulseiras, relógio ou outros objetos que coloquem em perigo a integridade física dos alunos; respeitar o professor, colegas e funcionários”. Já as rotinas implementadas foram: “ao início da aula todos os alunos sentados à frente do professor; em caso de atraso, cada minuto atrasado os alunos correr uma volta no espaço da aula; quando o professor chamar ou mandar parar algum exercício os alunos tem cinco segundos para se sentar à sua frente sentados e calados”.

“ (...) Relativamente ao controlo da turma, este não foi complicado, a turma é bastante acessível, não se tendo registado nenhum problema de comportamento. Apesar de não haver problemas nenhuns de mau comportamento, os alunos ainda são muito infantis o que leva a necessidade de implementar regras e rotinas para o controlo contínuo, para não correr o risco de eles passarem a aula toda na brincadeira e tornando a aula desorganizada” (Reflexão da aula nº4).

Outra rotina que se tornou essencial fomentando o trabalho de cooperação aluno-professor e aluno-aluno no início e final de cada aula, relacionou-se com à arrumação do material. Esta tornou-se imprescindível não só para estimular o espírito de cooperação da turma mas também para formar um ambiente de bem-estar e boa disposição.

“Depois de determinada a avaliação procedemos à arrumação do material, tendo novamente os alunos ajudado nesta situação” (Reflexão da aula nº10).

Concluindo, um professor em evolução deve catalisar a mudança possuindo uma bateria de competências emocionais, deve ser capaz de entusiasmar os alunos por intermédio do poder enorme do seu entusiasmo.

Baseada e inspirada nestes princípios, juntamente com as regras e rotinas implementadas fui tentando, aos poucos, construir o respeito dos meus alunos na busca de uma postura assertiva e simultaneamente inspiradora.

4.1.4. O tempo e gestão da aula

O tempo de aula é um aspeto de enorme importância e que influencia o processo de ensino-aprendizagem. Siedentop & Tannehill (2000) afirmam que é o tempo em que não são dadas instruções, nem demonstrações. Segundo os mesmos autores, sugerem algumas linhas orientadoras para melhorar a gestão do tempo de aula. Estas normas passam por começar a aula no horário definido; anunciar a primeira atividade; reduzir tempos de transição; utilizar métodos para reunir os alunos que permitam economizar tempo; ser claro nas regras; e manter o controlo da turma, até porque a indisciplina reduz o tempo de prática.

A aula começa desde logo, na realização do seu plano, onde o professor deve prever a organização dos alunos e do material. A maior dificuldade nas primeiras aulas foi o controlo do tempo relativamente à gestão dos exercícios, transição e organização dos mesmos. Para Rosado e Colaço (2003), do ponto de vista da gestão do tempo, a agenda do professor orienta-se no sentido de aumentar o tempo de atividade motora específica, garantindo tempo disponível para a prática. O tempo que inicialmente era atribuído no meu planeamento à atividade incluía o tempo de instrução. Quando me apercebi de que devia planear considerando o total das duas parcelas temporais (tempo de instrução e tempo de exercitação) já foi possível a exercitação da atividade em questão com tempo adequado.

No entanto, este fator podia ser agravado conforme o desempenho dos alunos nos exercícios, ou seja, caso os alunos tivessem a necessidade de um tempo superior à aquele inicialmente programado assim, eu tinha que ajustar todos os tempos previamente planeados.

“O objetivo neste momento é a gestão do tempo de aula, porém é necessário adaptar o que é programado à realidade da aula. O facto de não cumprir o tempo estipulado para cada exercício significa que houve uma necessidade de ajustamento, de acordo com a resposta dada pelos alunos. Neste caso, e de forma a rentabilizar o seu desempenho, optei por dispensar mais tempo para este exercício, sendo que depois adaptei, retirando noutro em que os alunos chegaram ao pretendido mais rapidamente do que o esperado na programação” (Reflexão da aula nº10).

Foi através do processo reflexivo, e das reuniões com o PC que começaram a surgir novas reformulações em função do tempo de cada exercício, transição e organização dos exercícios. Desta forma o plano de aula tornou-se verdadeiramente um documento orientador do professor, passando a constar toda a organização.

Uma outra dificuldade remeteu-se à formulação dos grupos de trabalho, que se revelaram essenciais para o bom funcionamento da aula, mas também na gestão do espaço.

Era na gestão da aula neste aspeto que, por vezes, existia maior dificuldade de controlo. Após a identificação desta problemática, ainda no primeiro período, resolvi encontrar estratégias para solucionar este obstáculo. Comecei por clarificar junto do plano de aula os grupos de trabalho e local onde iam desenvolver a tarefa, utilizei estratégias temporais de rotação de tarefa, onde tinham um determinado tempo para realizarem a rotação. Tudo isto foi criado e concretizado para dar solução aos problemas que estavam patentes.

Para resolver estes problemas fui tentando encontrar as melhores estratégias para cada uma das modalidades e a vários níveis:

“Para os alunos com maiores dificuldades comecei por trabalhar em estações colocando menos habilidades para exercitar e mais progressões para cada uma das habilidades. Relativamente aos alunos de um nível superior terei de encontrar estratégias para que se mantenham motivados. O que irei experimentar será introduzir habilidades técnicas mais complexas de futebol, que não era previsto lecionar” (Reflexão da aula nº11).

Penso que a adoção destas estratégias e destes procedimentos levaram-me a uma gestão mais cuidada e eficaz.

Por último, é importante referir que a criação de regras claras foi um ponto em que insisti, revelando-se determinante para a rentabilização do tempo de aula. Uma das rotinas que estabeleci para otimizar a gestão do tempo de aula foi a montagem prévia do material para os exercícios de forma a conseguir obter ganhos ao nível do empenhamento motor dos alunos. Uma das minhas grandes preocupações, desde o início do ano letivo, foi assegurar experiências significativas para os alunos, isto tendo em conta que um ritmo célere da aula, com um elevado tempo de empenhamento motor, era fundamental para que houvesse aprendizagem significativa dos alunos. De referir também que durante todo o ano letivo nunca cheguei atrasada ou em cima da hora; antecipava-me sempre, de forma a preparar o material para a aula.

4.1.5. A instrução

A instrução associasse às intervenções verbais do professor. De acordo com Graça (2006) o processo interativo entre professores e alunos, prende-se com a transmissão de informação, explicações, orientações, podendo ser acompanhadas ou não por demonstração. Através deste processo o professor procura desenvolver nos seus alunos competências num determinado domínio de conteúdo, isto é, gerar aprendizagens e promover o desenvolvimento dos alunos.

No decurso do processo de instrução, é fundamental ter em consideração as características próprias e diversificadas dos indivíduos

(Oliveira, 1976). A resposta motora do aluno a uma determinada tarefa depende da interação da informação recebida com a interpretação que o aluno realiza, sendo influenciada pela forma como a instrução é efetuada. Deste modo, a organização do processo de instrução deverá contemplar as relações estabelecidas entre as informações transmitidas antes e durante a prática e as respostas motoras dos praticantes (Mesquita, 1998).

Para Pimenta (1999) (citado por Cunha, 2007), a mobilização dos ‘saberes dos professores’, referidos por ela como ‘saberes da docência’, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspeto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’.

Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar. O mesmo âmbito, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) (citado por Cunha, 2007) denominam ‘saberes do conhecimento’ os saberes disciplinares e curriculares e dão uma conotação especial aos ‘saberes da experiência’ destacando dois níveis: os saberes das experiências dos alunos -futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico quotidiano. Por outro lado os autores, enfatizam que há necessidade de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar.

Um bom professor para lecionar precisa de saber comunicar, pois o conhecimento do conteúdo por si só não garante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esta capacidade de comunicação é influenciada pelas características e ações do professor durante a aula e deve ser clara, entusiasmante e adequada ao nível etário e de competência dos alunos.

No processo instrucional o conhecimento do conteúdo é fulcral, mas sempre aliado ao conhecimento das estratégias. Estas compreendem as formas como o professor realiza o ensino. Este tipo de conhecimento é a forma

como ele representa a matéria, os modos de instrução, demonstrações, explicações, analogias, metáforas, exemplos, tarefas de aprendizagem ou exercícios que o professor utiliza para fazer o aluno compreender um tópico específico da matéria (Graça, 2001; Grossman, 1990; Shulman, 1987).

Segundo Mesquita (2009) saber o que dizer, quando e como o dizer, constituem fatores concorrentes do sucesso na intervenção pedagógica. Ainda, segundo a mesma autora o papel exercido pela comunicação no processo ensino-aprendizagem é inquestionável.

Os professores mais experientes distinguem-se dos inexperientes precisamente por terem um melhor conhecimento destas estratégias. Os mais experientes revelam uma bagagem de experiências de sucesso que lhes permite emitir um FB apropriado no tempo certo, reformulando e corrigindo a aprendizagem. Este tipo de correções é deveras pertinente no exercício físico e empenhamento motor evitando má interpretação da instrução.

Para a instrução devemos evidenciar dois momentos fulcrais. O primeiro momento surge quando se apresenta a tarefa, emitem-se explicações e demonstrações; e o segundo durante a prática, a emissão dos FB's propriamente ditos.

Inicialmente, a instrução foi um processo um pouco complicado, por um lado porque não conhecia os alunos e cumulativamente pelo receio de errar. Com a ajuda do PC fui colmatando estas dificuldades, até ao ponto em que já não necessitava de tomar qualquer atitude especial para ser ouvida.

Durante o EP procurei utilizar várias formas de comunicação. Inicialmente sem ter ainda conquistado o controlo e gestão da turma notava que muitas vezes tinha que recorrer a uma segunda explicação porque a primeira não tinha sido clara para os alunos. Nestes casos observava que eles começavam a prática dos exercícios sem saberem o que deviam realizar. Assim, na tentativa de colmatar esta dificuldade comecei por sentar os alunos em locais em que não houvesse distrações; só começava a falar quando se fazia silêncio, e quando o fazia falava num tom um pouco mais baixo obrigando-os a estarem focados na instrução; e nas situações de transições insistia que parassem as bolas para me ouvirem.

“Sendo esta a primeira aula de Basquetebol, optei por corrigir qualquer tipo de comportamento inapropriado com a bola quando não solicitado, de forma a tomar desde o início uma posição quanto às rotinas básicas. Assim, aquando da instrução os alunos não podiam bater bolas e estar debaixo do braço. Estas regras foram assumidas ao longo de toda a aula permitindo uma instrução com alunos mais concentrados ” (Reflexão da aula nº8).

O primeiro momento na transmissão dos conteúdos surgia quando apresentava a tarefa, e emitia explicações.

Na explicação é importante que o professor consiga transmitir aos alunos aquilo que realmente é necessário para determinado exercício. Neste âmbito, para que os alunos compreendessem o que era desejado nas tarefas utilizei palavras-chaves, devidamente expressas no planeamento prévio dessa explicação.

Posteriormente, agreguei à transmissão oral a demonstração, recorrendo a alunos como agentes de ensino, assim escolhia alunos com destreza na habilidade a apresentar, encorajando-os a mostrarem as suas competências. Como advogou Mesquita (2009) a demonstração é crucial no ensino de habilidades motoras, pois permite a visualização da execução por parte do aluno.

“...Sempre que chamo um aluno para demonstrar, eles focam a atenção no colega e acabam, na sua maior parte, com as conversas paralelas” (Reflexão da aula nº31).

É de evidenciar que apenas nas modalidades em que dominava completamente os conteúdos é que optava por ser eu a realizar as demonstrações. Para um professor ser um exemplo deve ser conhecedor das modalidades, executando-as de forma correta perante os alunos. Por esta razão não me parecia de bom senso tentar demonstrar algo quando não dominava tecnicamente a modalidade.

No que concerne à intervenção durante as tarefas, em alguns casos parava o exercício para explicar alguns erros comuns à turma e noutros durante a realização dos exercícios ia emitindo FB's mais individuais.

Em síntese, relativamente à instrução, foi um campo em que consegui evoluir enquanto professora. Percecionei a necessidade do conhecimento do conteúdo, da clareza da transmissão e da pertinência do uso de palavras-chave.

4.1.6. Os modelos de ensino

Mesquita e Graça (2009) referem que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto.

Baseando-me nesta ideia, posso referir que, dado não haver um modelo ideal que sirva a todo o tipo de situações didáticas, existe a possibilidade de os conjugar, designadamente três modelos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem: Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Desenvolvimento (MD) e Modelo de Educação Desportiva (MED). Este é um caminho que pode ser seguido e que eu segui ao longo do EP.

No que concerne aos três modelos, o MID é o modelo que prevalece já há vários anos no ensino de EF e que ainda não perdeu validade, muito pelo contrário. O MID “carateriza-se por se centrar no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem” (Mesquita & Graça, 2009, p. 48).

Este modelo foi utilizado essencialmente no início do ano letivo. Esta opção prendeu-se com o facto de os alunos ainda serem pouco autónomos e, como tal, era eu o centro do processo de ensino. Dado que é um modelo que acompanha afincadamente a aprendizagem do aluno, este também foi utilizado ao longo do ano nas fases introdutórias das diversas matérias de ensino,

recorrendo muitas vezes ao FB pedagógico, tendo como principal objetivo o aluno e o seu sucesso.

No que concerne ao MD desenvolvido por Rink (1996), este também esteve sempre presente, desde a primeira aula até à última, e em todos os tipos de planeamento que realizei. “O MD decorre da assunção de que a matéria de ensino exige um tratamento didático, materializado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno” (Mesquita & Graça, 2009, p. 51).

Neste sentido, o aluno assume um papel central em todo o processo de ensino-aprendizagem e cabe ao professor encontrar estratégias para facilitar a sua passagem de um nível atual de competências, para um nível superior. Assim, como sugere Rink (1993), para facilitar a aprendizagem, o docente deve estabelecer prioridades nos conteúdos de aprendizagem, uma sequência lógica e progressiva (progressão), visando o aperfeiçoamento (refinamento) e proporcionar oportunidades para a sua aplicação (aplicação).

Recorria a este modelo, aquando da aplicação de progressões simples, em sequências coerentes e em função da evolução dos alunos passava, ou não, para habilidades mais complexas e de difícil execução. Não consegui utilizar mais aspetos do modelo porque, uma vez mais, as UD eram demasiado curtas para conseguir avançar noutros pressupostos e, paralelamente, em consonância com o PC, decidiu-se que seria prudente utilizar apenas esta estratégia.

Relativamente ao MED, proposto por Siedentop (2001), este também teve lugar, mas apenas durante a lecionação do Lançamento do Peso. “Este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2009, p. 59).

Concetualmente o MED procura renovar e interferir a dois níveis: a nível curricular e a nível instrucional (Siedentop et al., 2011). A nível curricular, o MED procura criar condições que:

- Ofereçam aos estudantes oportunidades para aprenderem os conteúdos de forma mais autêntica;
- Aumentem as oportunidades para que os alunos aprendam os conteúdos de forma mais complexa;
- Tornem as experiências mais importantes e relevantes para todos os alunos.

A nível instrucional, o MED, ao assumir o paradigma construtivista do ensino e aprendizagem, coloca no epicentro de todo o processo o aluno, reclamando assim uma profunda mudança nas rotinas diárias do professor e dos alunos. Neste em vez dos professores estarem no controlo de tudo e os alunos numa atitude de recetores, recebedores e executores dos exercícios propostos pelos docentes, como ocorre no tradicional MID, o MED é um modelo inclusivo e mais centrado nos alunos, onde estes são desafiados a assumirem diversos papéis e responsabilidades, no qual a aprendizagem cooperativa em pequenos grupos e o ensino entre pares são denominadores comuns, reivindicando e obrigando os alunos a serem pró-ativos e propulsores da sua aprendizagem (Alexander et al., 1998).

Já em termos de incidência, o MED na sua abordagem procurar incidir em três domínios: o cognitivo, o motor e o sócio afetivo (autonomia, responsabilidade; tomada de decisão, cooperação e entusiasmo pela competição). A componente competitiva é o traço mais saliente e mais característico deste modelo e, como tal, não seria competição autêntica se não respeitasse os parâmetros, definidos por Siedentop (2001): época desportiva, filiação, competição formal, registo estatístico, festividade e os eventos culminantes. Segundo Mesquita & Graça (2009), o MED providencia resultados autênticos que demonstram uma clara aprendizagem, reveladora da capacidade de executar uma tarefa até ao fim, com significado contextual, onde estão incluídos os conteúdos, os processos e os meios aplicados.

Simultaneamente, ao enfatizar a preocupação em diminuir os fatores de exclusão e ao procurar formas de envolvimento que permitam a participação dos menos dotados, quer na competição, quer em outras funções, a promoção de um ensino menos segregador e mais inclusivo é considerado um dos pontos fortes deste modelo instrucional (Clarke & Quill, 2003).

Ao longo das aulas tive em conta aquilo que é preceituado pelo MED (preparação e organização dos alunos, composição das equipas, papéis e funções dos alunos e os demais preceitos conceituais do modelo), a caracterização e avaliação do estado de desenvolvimento dos alunos e as condições estruturais, espaciais e materiais disponíveis para conduzir a experiência (Siedentop & van der Mars, 2004).

Ao implementar o MED necessitei de reconhecer duas mudanças instrucionais. A primeira reporta-se ao papel a desempenhar pelo professor nas aulas, tradicionalmente habituado a ser a única fonte de informação, a atuar e a comandar a turma de forma idêntica à de um “sinaleiro” a dirigir o trânsito, apontando o caminho e autorizando todas as ações aos alunos (Clarke & Quill, 2003). Ao planear e preparar as aulas, o professor deve abrir espaço a pequenos contributos dos alunos e a participação em pequenas tarefas que podem ser desempenhadas pelos alunos (Alexander et al., 1998).

A segunda mudança refere-se ao maior envolvimento e interação dos alunos no planeamento e gestão da época desportiva e nas tarefas nelas implicadas. Assim, no MED os alunos tornam-se ativamente envolvidos, participando em tarefas como escolher as equipas, participar nos comités desportivos, exercer funções de árbitro, estatístico, fotógrafo, publicitário, etc., colocando as funções que lhes forem colocadas em prática. No MED a fase de avaliação é normalmente melhor compreendida e aceite pelos alunos, dado que estes são também uma parte ativa na definição e consecução deste processo, facto nem sempre conseguido na abordagem tradicional de EF (MID).

Tal como referido anteriormente, na minha turma, abordei o Lançamento do Peso num nível elementar e introdutório. Deste modo, o lançamento do peso foi introduzido a partir da exploração de trajetórias de aceleração e de

lançamentos simples, a uma e a duas mãos, com o recurso a bolas medicinais. A sequência evoluiu do lançamento frontal para o dorsal, terminando com o modelo técnico mais evoluído, com posicionamento lateral e antecedido de deslocamento lateral.

Após constituição das equipas, a primeira tarefa foi selecionar o treinador. Adicionalmente, os alunos asseguraram as funções de responsável pelo material, juízes e secretariado (registos de resultados com total autonomia) e, em equipa, constituída por cinco elementos realizaram o seu aquecimento de forma autónoma.

Em cada prova, cada equipa era representada por um atleta masculino e outro feminino. Na prova do lançamento do peso feminino e do peso masculino verificaram-se algumas surpresas nos resultados. Alunos que inicialmente não tinham grande disponibilidade motora melhoraram muito as suas marcas. Conseguiram aplicar-se, empenharam-se bastante e conseguiram superar todas as expectativas.

“De salientar, que neste evento culminante tive várias surpresas. A maior surpresa recaiu numa aluna. Esta, inicialmente, tinha bastantes dificuldades ao nível motor e na técnica do lançamento propriamente dito, no entanto alcançou neste dia a melhor marca de sempre e nunca alcançada em aulas anteriores” (Reflexão da aula nº30).

No término da unidade, a festividade atingiu o seu auge. Os alunos reuniram-se todos junto do pódio para a cerimónia de entrega de prémios, em que foram atribuídas medalhas para os três primeiros lugares, troféus para a equipa mais empenhada e para a equipa com maior fairplay. Paralelamente, foram entregues diplomas ao aluno revelação, prémio treinador e diplomas de participação a todos os alunos.

A avaliação teve em conta três domínios, conforme preconizado pelo MED: domínio motor, cognitivo e sócio afetivo.

No domínio motor foi efetuada uma avaliação criterial entre a avaliação diagnóstica, intermédia e final, tanto ao nível de execução técnica como das marcas obtidas. Assim, foram muito valorizados os progressos individuais de

cada aluno e registados aula após aula, por recurso à observação direta e análise do registo dos resultados.

Quanto ao domínio cognitivo foi avaliado o nível de conhecimentos dos alunos sobre a modalidade, através dos resumos das aulas.

A nível sócio afetivo foi concretizada através dos registos de observação da professora durante as aulas, abrangendo comportamentos, atitudes e desempenho dos respetivos papéis.

As aulas que lecionei, segundo este modelo, foram bastante produtivas e enriquecedoras para os alunos, tanto em termos desportivos como relacionais. No entanto, passei por um dilema inerente à sua aplicação, conforme se pode verificar pelo excerto a seguir indicado:

“O MED está revestido de vantagens e desvantagens. Se o planeamento e a organização forem cuidados, a aula decorre com normalidade, sem grandes preocupações. A grande vantagem é que, estando os alunos cientes das tarefas a desempenhar, os professores ficam libertos para a instrução direta. A minha grande dificuldade ou dilema surgiu a partir deste ponto, dado que após cada interrupção, estaria a retirar tempo de exercitação aos alunos e, se a minha intervenção fosse constante, consoante os erros deles, o tempo de exercitação seria muito reduzido. Após refletir acerca do que os meus alunos estariam a aprender, apercebi-me que o mais importante em todo o processo era ensiná-los. Desta forma, a instrução direta deve estar sempre presente conjugada com a exercitação autónoma. No final da aula, os prémios foram entregues e senti que toda a dedicação, organização e trabalho para as aulas valeram a pena. Os alunos precisam de ser motivados e compensados quando evoluem, precisam de ter uma meta a atingir, para que tomem consciência de que o seu esforço não foi em vão. Esta compensação não se traduz apenas em prémios materiais, mas em FB motivacionais, por exemplo. Em suma, senti que consegui cumprir o que tinha planeado, mantendo os alunos envolvidos em todas as tarefas propostas. Penso que a organização e o planeamento foram bem pensados e contribuíram muito para o sucesso destas aulas” (Reflexão da aula nº30).

Concluindo, na aplicação do MED tentei obter um verdadeiro e genuíno contexto desportivo, no qual substitui a UD de atletismo por uma temporada desportiva. Assim, procurei tornar os alunos mais competentes, cultos e entusiastas e, simultaneamente, impulsionadores e corresponsáveis pelas suas próprias experiências desportivas e aprendizagens.

4.1.7. A avaliação

A avaliação sempre foi objeto de grande reflexão ao longo de todo o ano de estágio. Sem dúvida que avaliar implica muita responsabilidade e exige uma grande competência do professor. Ao longo do ano, em alguns momentos, tive a percepção da dimensão e complexidade do que é a avaliação, nomeadamente na atribuição das classificações nas diversas avaliações práticas e no final de cada período.

Nas palavras de Bento (2003), a avaliação e a análise ligam-se, em estreita retroação, à planificação e realização. Com efeito, nenhuma destas três atividades é dispensável se o professor pretender assumir adequadamente as suas funções.

De facto, um tipo de avaliação deve ser o *continuum* da outra, pelo que a classificação é o resultado final da avaliação, sendo então a avaliação sumativa entendida como “o processo que nos permite recolher e interpretar informações para tomar decisões” (Rink, 1993, p. 25). Assim, se o processo avaliativo rege os focos somente para atingir o objetivo de classificar o aluno, este seria redutor e não cumpriria o seu principal desígnio, isto é, saber o que é que os alunos estão aptos a aprender, se os alunos caminham na direção dos objetivos estabelecidos, e perceber quando surge a necessidade de avaliar o grau de realização dos objetivos (Rink, 1993; Siedentop, 2001).

Com efeito, a avaliação só pode ocorrer quando todas as outras práticas do professor (conceção, planeamento e realização do ensino) se coadunam com este desiderato, isto é, quando no planeamento e realização das aulas já existiu a preocupação em criar um contexto autêntico em que o aluno possa

melhorar os conhecimentos e competências no sentido de os utilizar no seu quotidiano. Este conceito é importante pois se pretendemos ter um impacto na vida dos alunos, temos de garantir que as aprendizagens realizadas são aplicadas também fora das aulas.

Neste sentido, a avaliação surge como uma análise do processo de planeamento elaborado pelo professor e levado à prática.

Outra vertente da avaliação é a análise e reflexão do professor da sua prática. Com efeito, o professor pelos resultados dos alunos, avalia e ajusta a sua intervenção, na procura de a otimizar (Siedentop, 1991).

Mas é talvez mais importante a autoavaliação quando se encoraja o aluno a fazê-la formalmente, referindo-se “ao antes e depois”, ao trajeto e expectativas iniciais. Um professor hábil e humilde sabe ler se soube gerar cumplicidades, se promoveu aquisição de conhecimento, se se tornou um exemplo; em suma, se foi além de professor de EF, um agente educativo.

Deste modo, existe um conjunto e formas de avaliar que devem ser utilizadas para promover a formação, devendo o professor ter em conta o envolvimento dos alunos na seleção do tipo de avaliação mais adequada em cada momento.

A riqueza da avaliação está em interpretá-la em toda a sua plenitude, além da sua função classificativa e duração momentânea. Siendentop & Tannehill (2000) destacam que a qualidade da avaliação requer informação fiável e válida que pode estar relacionada com o comportamento do professor e alunos, UD, ou dimensões do processo criterial, em que o tempo potencial de aprendizagem (tempo) e a oportunidade de resposta (contagem de frequência) são boas variáveis. Segundo os mesmos autores (p. 213) “a avaliação autêntica proporciona uma imagem holística da performance do aluno numa situação de vida real enquanto dá aos aprendizes FB’s sobre como melhorar e permite aos alunos demonstrar o seu conhecimento, habilidade, entendimento e aplicação do conteúdo num contexto que permite aprendizagem e crescimento contínuos.”

“Ao longo da avaliação, estive preocupada e concentrada para poder ter um controlo total da turma, e simultaneamente efetuar o registo. Os alunos tiveram

autonomia na dinâmica do exercício, tendo dificuldade apenas nas decisões de arbitragem. Face a esta constatação considero que devo proporcionar situações em que os alunos tomem estas decisões, podendo colocá-los a arbitrar os jogos, concedendo-me mais oportunidades para intervir e corrigir os alunos“ (Reflexão da aula nº12).

Dada a importância do processo avaliativo, este foi realizado segundo três vertentes que pressupõem diferentes requisitos e são suscetíveis de nos fornecer distinta informação: a *avaliação* diagnóstica; a *avaliação formativa* e a *avaliação sumativa*.

4.1.7.1. Avaliação Diagnóstica

O processo de ensino-aprendizagem deve ter em consideração as motivações, dificuldades e potencialidades dos alunos, pelo que se torna essencial perceber quais são. É neste âmbito que surge a importância da realização de uma avaliação diagnóstica, na medida em que no início do ano ou, porventura, da lecionação de determinada matéria de ensino, somos confrontados com a necessidade de saber o que é que os nossos alunos podem aprender e quais as suas principais dificuldades – processo de *diagnosticar* – e atender a uma dimensão projetiva na nossa intervenção ao possibilitar a orientação do processo de ensino-aprendizagem – *processo de prognosticar* (Wood, 2003).

A avaliação diagnóstica trata-se, de facto, do primeiro momento de avaliação na cronologia do processo de ensino-aprendizagem ao longo de um ano letivo, surgindo com “os objetivos fundamentais de diagnosticar as dificuldades e as limitações dos alunos face às aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas na aula de EF” (Bento, 2003, p. 30). Neste sentido, não parece ter qualquer importância proceder a uma avaliação diagnóstica para depois somente confrontar os alunos, no final do período ou do ano letivo, com os dados obtidos na referida avaliação. A sua importância situa-se assim na capacidade de fornecer informações pertinentes

e objetivas ao professor para que este consiga planejar o processo de ensino-aprendizagem em função dos sujeitos alvos do mesmo - os seus alunos -, antecipando e prevendo a forma como irá utilizar os meios disponíveis para que estes atinjam os objetivos propostos.

No meu caso concreto, a avaliação diagnóstica nos desportos coletivos, atletismo e desportos individuais, nomeadamente desportos de raquete (para o Form 5 apenas), não foi realizada pois os alunos iriam ter neste caso o primeiro contato com estas modalidades. Assim o planeamento das UD foi efetuado partindo do princípio que os alunos estariam no nível 1 (nível introdutório). Isto acontece porque os professores de EF acompanham todos os alunos do Clip desde a kinder (tal como já referido no projeto de formação individual), permitindo um conhecimento das capacidades e competências dos alunos. No entanto, quando necessário, detetar com mais precisão o nível de algum aluno, efetuei uma avaliação diagnóstica. Desta extraia a informação necessária sobre as capacidades desses alunos em questão.

“ (...) Partindo do pressuposto que todos os alunos se encontravam no nível introdutório e paralelamente, e dada a reduzida duração temporal da unidade, não reservei um momento formal para a avaliação diagnóstica. Assim, organizei a turma em quatro equipas sem preocupações por níveis de desempenho. No decorrer da aula detetei que existiam alguns alunos com maior disponibilidade motora que dominam sempre a prática, tendo maior participação e reduzindo a envolvimento dos colegas a papéis secundários. Neste sentido, formei 3 equipas, cada uma composta por dois grupos de níveis diferentes que irão competir entre elas. Assim, apesar de processos estruturais similares para todos os alunos (extensão e sequência dos conteúdos), na competição procurei aumentar a participação dos alunos de nível inferior, cujas vitórias valiam tantos pontos como dos melhores jogadores.” (Reflexão da aula nº 2).

Durante o EP percebi que a estruturação da avaliação diagnóstica devia ter em atenção o tipo de conteúdo abordado. Se por um lado, ao nível da

segurança, os jogos desportivos coletivos não têm pré-requisitos e a avaliação diagnóstica é mais simples e apenas se focaliza nas destrezas técnicas e táticas, por outro lado, a ginástica exige um nível elevado das capacidades motoras da força e flexibilidade para que as aprendizagens das habilidades motoras possam ocorrer com sucesso e segurança. Quando coloquei os alunos a realizar o rolamento à frente, fazendo o respetivo registo, alguns alunos atacavam o solo com a cabeça em extensão sem a minha supervisão individualizada colocando em risco a sua segurança (da coluna cervical). Assim a minha avaliação diagnóstica passou a incluir as práticas de segurança, quando necessárias, bem como as destrezas específicas da modalidade.

4.1.7.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é um processo que permite, ao longo do ano letivo, recolher as informações necessárias à orientação, regulação, controlo das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. O objetivo deste tipo de avaliação consiste em adaptar a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos, controlando e regulando a aprendizagem (Siedentop, 2001). Nas palavras de Wood (2003), a avaliação formativa é a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender.

Através do processo avaliativo, é possível verificar o percurso dos alunos em função dos objetivos definidos, ou seja, estimar se estes estão a aprender o pretendido e como o estão a fazer. É ainda possível detetar os seus progressos e dificuldades dos alunos de forma a poder estabelecer novos desafios. O objeto da avaliação são as aprendizagens adquiridas, o que ainda não foi adquirido e as suas principais dificuldades. Neste processo avaliativo, o meio mais simples e revelador de sucesso para a sua consecução é a *observação*.

A observação pode ser feita através do olhar (Berra citado por Vickers, 1990), contudo importa atender a que os olhos apenas vêem aquilo para que a mente está preparada (Davies citado por Vickers, 1990). Assim, pressupõe-se

que a definição de critérios de observação são um aspeto fundamental e determinante na qualidade e validade da informação que se pretende recolher. Esta decisão passa pela escolha de situações objetivas, pela definição precisa dos elementos a observar, pela escolha dos alunos a observar ou ainda pela seleção de um sistema de registo simples, rápido e eficaz.

A avaliação formativa foi efetuada ao longo de todas aulas de EF, com base na observação, utilizando um sistema de registo com uma listagem dos objetivos/conteúdos planificados para cada UD. Esta avaliação permitiu-me verificar a evolução do nível de desempenho dos alunos durante os exercícios e ponderar se podia aumentar a complexidade das tarefas ou, pelo contrário, a deveria diminuir dada a exigência envolvida.

No Clip, a avaliação é realizada de forma contínua e diária em todas as aulas. Assim, o professor no fim de cada aula efetua uma avaliação através do registo numa folha apropriada fornecida pelo PC no início do ano letivo. Estes critérios são delineados pelo coordenador do departamento de EF. Embora sejam descritores do percurso do aluno, e como tal importantes para o seu aperfeiçoamento (a que os alunos e pais podem ter acesso), não é fácil a sua utilização se o professor lecionar várias turmas. No meu caso de professora estagiária apenas existia uma única aula semanal, pelo que foi possível efetuar os registos.

No que concerne às categorias transdisciplinares de EF, nomeadamente as habilidades motoras; a aptidão física, os conceitos psicossociais e a cultura desportiva, estas estreitam-se de formas distintas dos critérios de avaliação do Clip. Assim, foi necessário estabelecer uma relação entre as categorias transdisciplinares de EF e os critérios de avaliação do Clip como podemos observar no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação entre as categorias transdisciplinares de EF e os critérios de avaliação do Clip

Categorias Transdisciplinares de EF	CrITÉRIOS de avaliação do CLIP
Habilidades Motoras	CrITÉrio B: Composição do movimento
Condição Física	CrITÉrio C: Performance e aplicação
Conceitos Psicossociais	CrITÉrio D: Competências sociais e compromisso pessoal
Cultura Desportiva	CrITÉrio A: Conhecimento e Compreensão

Ao nível das categorias – **cultura desportiva e conceitos psicossociais**, optei por efetuar uma avaliação formativa, efetuando registos através de uma ficha de observação fornecida pelo PC, já existente no Clip e disponível para todos os professores do grupo de EF. No final de cada período, a análise de todos os registos permitiu-me atribuir uma avaliação coerente do desempenho de cada aluno no parâmetro avaliativo em causa, sendo também ponderada a evolução ou regressão registada ao longo do período.

Ao nível da **aptidão física**, a avaliação foi efetuada de um modo formal e sumativa, no início e no final do ano.

Ao nível da categoria **habilidades motoras**, a avaliação dependeu da matéria de ensino, ou seja, ser uma modalidade individual ou uma modalidade coletiva: se os conteúdos em causa se traduzem numa modalidade essencialmente técnica, como o atletismo, ou se, por outro lado, a componente tática adquiriu maior preponderância, como é o caso do futebol. Reportando-me a estas duas modalidades como exemplo - o “atletismo” e “a ginástica”- existiu uma avaliação formativa e sumativa, ou seja, um momento específico de avaliação em que foi determinada a performance dos alunos nos conteúdos leccionados devido à UD ser muito curta e com um número de aulas muito reduzido.

Pelo contrário, “o futebol”, “o basquetebol” e “o badminton” apenas foram avaliados de uma forma contínua ao longo de todas as aulas lecionadas na

referida matéria de ensino, porque se tratavam de modalidades cujas UD eram mais extensas e com um maior número de aulas. Assim, foi observada a progressão e o desempenho dos alunos, sem o recurso a uma avaliação sumativa formal e final.

4.1.7.3. Avaliação Sumativa

No que concerne à dualidade de características inerentes à realização da avaliação sumativa, é fundamental referir alguns pressupostos das mesmas.

Neste sentido, não parece ser uma imposição que o professor opte pela realização de uma avaliação formativa em detrimento da sumativa ou vice-versa, devendo adotar ambas. O que parece ser fundamental é ser fornecido tempo de prática com qualidade suficiente e FB adequados, para que o aluno através do seu esforço e aplicação possa atingir os parâmetros objetivados.

Neste âmbito, parece também ser fundamental perceber que a avaliação apresenta sempre uma forte componente de subjetividade, pelo que o seu objetivo máximo final é transformar o subjetivismo em objetivismo (Bento, 2003).

A avaliação sumativa revela-se importante, sobretudo na final de uma UD, na medida em que permite que o aluno demonstre a sua performance e, por conseguinte, o seu grau de evolução. É essencial proceder a uma seleção objetiva dos indicadores e critérios de observação, das situações de avaliação, da quantidade e informações recolhidas com qualidade, e observar com precisão os resultados da avaliação dos alunos.

Para o Clip, existem critérios e descritores de nível final (ver anexo I) que são utilizados para avaliar o trabalho do aluno, e assim, obter a avaliação sumativa de todos os alunos. Os registos de todas as avaliações são somados e interpretados, de forma a atribuir uma nota ao aluno na modalidade em questão.

A avaliação sumativa no Clip foi realizada com o objetivo de indicar os resultados obtidos no final da aprendizagem e para determinar a eficácia do

processo de ensino-aprendizagem, bem como a evolução dos alunos após a prática.

Para Arends (1995, p. 229) “as avaliações sumativas traduzem-se em esforços para utilizar a informação sobre os alunos ou programas após um conjunto de atividades de instrução ter ocorrido. O objetivo deste tipo de avaliação é sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem”. Rink (1993) acrescenta, que a avaliação sumativa mede o grau de objetivos que foram alcançados, e é realizada na conclusão de uma aula ou UD.

A informação obtida através das avaliações sumativas é a que os professores utilizam para determinar as classificações e as informações enviadas aos alunos e seus pais. Este processo avaliativo marcava o final da abordagem de uma UD, esta destinava-se à atribuição de uma classificação, mas não se esgotando na mesma, tendo como principal objetivo analisar e identificar a progressão dos alunos. Esta acabou por ser um complemento às avaliações realizadas até ao momento.

“Foi o momento em que foi atribuída uma cotação ao desempenho de cada aluno, apesar de a sua performance ter vindo a ser avaliada formativamente todas as aulas” (Reflexão final da UD de Basquetebol).

Deste modo, a avaliação não se reflete na progressão em termos de ensino daquela UD finalizada, mas pode ser uma motivação para o aluno em termos de estudo-aprendizagem das próximas. De facto, a avaliação atribuída no final da UD detinha um efeito maioritariamente positivo nos alunos. Os alunos que se encontravam satisfeitos com a nota atribuída sentiam-se motivados para manterem ou melhorarem nas UD seguintes; os alunos que não estavam agradados com a nota procuravam empenhar-se mais e transformar aquele momento numa motivação para se aprimorarem. Uma das características que mais me impressionou neste grupo foi a competitividade interna que existia. Não de uma forma negativa, com quezílias ou desrespeito, podendo dessa forma criar um ambiente desagradável na turma, mas de um jeito admirável e produtivo para a aprendizagem. Os alunos procuravam a

superação em cada UD, tanto a nível individual, como a nível coletivo nas suas equipas, elevando as tarefas da aula para um patamar superior de aprendizagem.

Concluindo, a avaliação constante do aluno é imprescindível para promover o progresso e a reestruturação do processo, contudo sabemos que a mesma tem também o objetivo de finalizar um processo de ensino-aprendizagem e enquadrar o aluno num nível condizente com o seu comportamento nesse período. A mesma opinião tem Rosado e Colaço (2003, p. 27) que idealizam a avaliação final como “um balanço à saída de um ciclo de ensino”. A avaliação sumativa é, portanto, “analisar o aluno no final do processo a fim de darmos um conceito ou uma nota” (Kiss, 1989, p. 14).

4.2. Participação na escola e relações com a comunidade

Nas áreas 2 e 3 de participação na escola e relações com a comunidade, as normas orientadoras do EP definem que o estudante estagiário deve “participar nas atividades contempladas no plano educativo do departamento curricular e do núcleo de estágio; Promover pelo menos uma ação, no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como também, promova sinergias com a comunidade” ⁷ (p. 5). Neste âmbito, enquanto estagiária, fui responsável pela organização e gestão do torneio de basquetebol “*Varsity Girls Oporto*” e também pelo acompanhamento do DE na modalidade de Natação do Form 5, com uma frequência quinzenal.

4.2.1. Varsity Girls Oporto – Basquetebol

⁷ Matos, Z. (2013). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundários da FADEUP*. Porto: FADEUP.

O *Varsity Girls Oporto*, reporta-se de um torneio interescolar e foi uma atividade bastante enriquecedora em vários aspetos. Nos torneios interescolares tem como principal objetivo promover o convívio num ambiente de desportivismo e de fairplay. O torneio teve uma duração de três dias e decorreu no mês de Fevereiro. As atletas convocadas podiam ser federadas ou não, mas tinham de ser, obrigatoriamente, alunas do Clip, sendo que o número máximo era dezoito. Neste sentido, em competição estiveram alunas do Form 8, Form 9 e Form 10.

No torneio participaram sete escolas internacionais: St Julians (Lisboa), Oporto British School (OBS), Carlucci American International School of Lisbon (CAISL e WOLVES), Colégio Luso Internacional do Porto (CLIP), St Dominics (Lisboa), Oeiras International School (OIS), Deutsche School of Lisbon (DSL). Ao longo dos três dias de torneio foram realizados quinze jogos, tendo estado presentes cerca de cento e vinte e seis atletas.

O Clip alcançou o primeiro lugar do torneio, facto único e nunca antes alcançado, e uma das nossas atletas foi eleita *Most Valuable Player*.

O facto de ter sido a responsável pela organização, e dada a complexidade do evento, provocou-me um estado de ansiedade elevado. No que concerne à organização, uma das maiores dificuldades foi conseguir estabelecer contacto com todos os responsáveis das escolas internacionais que participaram no torneio. Este contacto foi efetuado via correio eletrónico, desde o início de Outubro, de forma a poder coordenar atempadamente um número tão elevado de pessoas envolvidas.

No mês de Dezembro foi necessário reunir com todos os representantes das escolas, de forma a aferir os seguintes aspetos: calendário, na procura de atender a que as equipas que vinham de longe não fossem as primeiras a jogar; as regras (ver anexo II) que foram equivalentes aos torneios de escolas internacionais, tendo apenas sido introduzida uma alteração por minha sugestão e do PC: o tempo limite de ataque (vinte e quatro segundos), tal como acontece num jogo oficial. Esta alteração permitiu que os jogos fossem bastante mais competitivos, tornando-se interessante do ponto de vista tático, permitindo que o ritmo dos jogos fosse bastante mais rápido.

Paralelamente, propus que em todos os jogos estivessem presentes árbitros oficiais. As implicações desta decisão, nomeadamente ao nível financeiro, obrigaram a um esforço de conjugação de esforços envolvendo o administrador, a reitora e o diretor financeiro no sentido de conseguir angariar verbas para tal efeito. De salientar, a prontidão que todos mostraram em me ajudar e apoiar nesta inovação, que envolveu gastos elevados.

Para poder suprir o valor envolvido foram várias as iniciativas por parte dos alunos, professores e funcionários para angariar fundos. Estas passaram pela venda de comida durante todos os jogos de basquetebol oficiais, que ocorriam durante todos os fim-de-semanas. Estas pessoas demonstraram um grande espírito de ajuda, tendo sido incansáveis na sua ação para ajudarem a alcançar o objetivo. Ao fim de um mês e meio, estava reunida toda a verba necessária para assegurar os árbitros oficiais durante o torneio.

Ao nível da distribuição das equipas no calendário (ver anexo III), a experiência e ajuda do PC neste tipo de eventos foi crucial para conseguir obter um calendário exequível. A sua exequibilidade ficou demonstrada ao longo do torneio, pois conseguimos cumpri-lo com rigor.

Por fim, a mobilização humana, nomeadamente os alunos da Upper School, para ajudar no preenchimento do boletim de jogos (ver anexo IV), os professores, para controlar os alunos enquanto assistiam aos jogos e os intervenientes de suporte médico, foram excecionais no seu desempenho. Foi com enorme profissionalismo que todos desempenharam as suas tarefas.

De salientar ainda que foi necessário realizar duas reuniões com todos os agentes envolvidos para delinear as tarefas e estratégias a cumprir durante os três dias de torneio. Estas foram da responsabilidade do PC, por serem o coordenador e o responsável pelo departamento de EF. No entanto, pude assistir a todas as reuniões e acompanhar todo o processo.

Não menos importante, a alimentação (apenas o almoço) para todos os intervenientes, que também foi da responsabilidade da organização. Os almoços foram na cantina do Clip, tendo cada equipa pago, por cada interveniente, a quantia delineada pelo diretor e reitora do Clip.

A organização dos prémios foi feita da seguinte forma: as medalhas para os três primeiros lugares foram encomendadas à *Decathlon* e a taça do primeiro lugar, como manda a tradição, foi a taça (que já existe à vários anos) e que de ano para ano fica na escola vencedora. Este ano, esta taça ficou no Clip.

Para o prémio de *Fair-Play* foi implementada uma classificação de 1 a 5, sendo esta atribuída no final de cada jogo pelos árbitros oficiais a cada equipa. No final do torneio, o somatório ditou a equipa vencedora, à qual também foi entregue uma taça.

Além de ter assumido a organização, também fui treinadora principal da equipa do Clip, pelo que durante a realização dos jogos do Clip, o responsável pela resolução de qualquer problema foi o PC.

Ser treinadora desta equipa, revelou-se um momento importante no meu percurso formativo, pois no DE o nível competitivo é diferente do desporto federado e pude explorar novas competências do jogo, nomeadamente ao nível estrutural. Por exemplo, o tempo de ataque nos jogos de DE não é tido em consideração, o que não se verifica num jogo federado.

Fazendo um balanço deste torneio, e mesmo não existindo nestas competições um nível de exigência tão elevado (por exemplo, há regras diferentes no que diz respeito à duração do jogo, aos descontos de tempo, à dimensão do campo...), estes são torneios que nos ajudam a perceber a evolução das nossas atletas. Isto, porque, são jogos menos estruturados, contra equipas relâmpago, ou seja, formadas à pressão, em que apenas alguns elementos competem a nível federativo. Neste sentido, os torneios incentivam as nossas alunas/atletas a experienciar novos contextos, a desenvolver autonomia sobre o jogo de basquetebol e a perceber se estamos no caminho certo para o sucesso. São ainda torneios importantes para alertar para alguns valores, com destaque para a injustiça, dado que as arbitragens são muitas vezes pressionadas por treinadores inexperientes/fanáticos e pela própria rivalidade interescolar e/ou intercidades, como é o caso do Porto e Lisboa.

Por fim, Esta foi definitivamente uma experiência muito enriquecedora, em que aprendi e cresci bastante. Sem dúvida que a grandiosidade desta

organização, a necessidade de mobilizar meios financeiros, a obrigatoriedade de interação com um número elevado de intervenientes, o facto de estar a conduzir a equipa do Clip durante o torneio, exigiu da minha parte uma grande capacidade de organização.

4.2.2.Desporto Escolar - Aulas de natação

Segundo as normas do EP, os estudantes estagiários podem integrar e acompanhar uma atividade de DE, à sua escolha na escola cooperante.

O DE “é um instrumento essencial na promoção de saúde, inclusão e integração social, na promoção do desporto e combate ao insucesso e abandono escolar. Pretende-se que seja implementado de forma efetiva em todas as escolas e acessível a todos os alunos” (DGIDC, 2009, p. 21).

Quanto ao enquadramento estratégico do DE, considero importante salientar a sua Missão: “contribuir para o combate ao insucesso escolar e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas”. Assim como a sua visão: “proporcionar a todos os alunos acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo nacional” (DGIDC, 2009, p. 23). Ou seja, todos os alunos têm o direito de participar no DE, sendo este uma forma de integração dos mesmos na comunidade escolar, tendo em consideração as modalidades em que participam e o seu escalão.

No contexto escolar, o DE também desempenha um papel promotor da escola, sendo que a obtenção de bons resultados permitiu dar visibilidade ao colégio junto da comunidade, sendo reconhecido pelas pessoas da região como uma escola de sucesso no Desporto.

Tal como referido no capítulo do enquadramento da prática profissional, no Clip os alunos ao nível do DE podem praticar: natação, futebol e

basquetebol. De todas as modalidades, a que tem mais adesão por parte dos alunos é o Basquetebol.

A adesão a um projeto depende não só da qualidade intrínseca do mesmo, mas também da sua divulgação. Este é o caso do DE no Clip, em que além da informação veiculada pelos professores, do correio eletrónico e do portal da escola, é muito incisiva a transmissão visual, com afixação de cartazes pela escola com informação relativa às modalidades, dias dos treinos e escalões etários em que podem participar.

No meu caso concreto, devido à inexistência de atividades que envolvem a direção de turma, o meu acompanhamento recaiu na atividade de DE, a natação, que fazia parte do currículo do Form 5. Esta opção decorreu não só pelo meu gosto pela modalidade mas também pela possibilidade de um acompanhamento total da minha turma do Form 5, uma vez que estas eram aulas curriculares. As aulas de DE desenrolavam-se com uma frequência quinzenal, às segundas-feiras das 10:55 às 11:45, sendo que a minha participação se materializou no acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades. A turma era orientada e coordenada pela professora responsável, que se mostrou disponível e foi prestável no esclarecimento de dúvidas e acompanhamento da minha participação nas aulas e nas atividades.

As condições que a escola apresenta para a prática da natação são excelentes, visto que possui piscina incorporada nas suas próprias instalações, com material em excelente estado de conservação e em abundância, permitindo um processo de aprendizagem individualizada e eficaz.

As minhas funções, a par da minha atividade como estudante estagiária, tiveram ao longo do ano uma crescente responsabilização e complexidade, sendo que ao recordar as primeiras aulas que frequentei, relembro-as no papel de espectadora, ainda em fase de aprendizagem das dinâmicas, dos objetivos e da própria organização do tempo e do espaço. Nesta primeira fase apenas trabalhava com os alunos exercícios de adaptação ao meio aquático no sentido de estes alunos conseguirem dominar o corpo na água com base nos objetivos de cinco domínios: equilíbrio, respiração, imersão, propulsão e salto.

Contudo, à medida que os meses passavam e os períodos se sucediam, a minha intervenção aumentava em responsabilidade e participação: nesta segunda fase, e após os alunos dominarem as situações acima descritas, passei para a iniciação à técnica de crawl e bruços, designadamente no que se refere ao batimento de pernas, deslocamento e braçada acompanhada com o ciclo da respiração.

Para além da oportunidade de acompanhar a turma ao longo do ano, o DE dotou-me de experiência, não apenas na metodologia e treino na natação, mas também fomentou em mim a procura de mais conhecimentos acerca de exercícios específicos que me permitissem intervir melhor.

Constatei ainda que os valores, definidos no programa de DE 2009-2013 (DGIDC, 2009), nomeadamente: inovação, trabalho em equipa, universalidade e equidade, comunicação e credibilidade, cumprimento e excelência, não se cingiram apenas à formação dos alunos que frequentavam estas aulas, mas contribuíram igualmente para a minha formação enquanto professora. Conquanto estivesse desde sempre aderente à sua importância, depois de a vivenciar tornou-se evidente que o DE também prepara professores, para além da questão desportiva, no domínio da educação e da escola.

**5. Os benefícios sociais e académicos em
alunos praticantes de Desporto Escolar:
A perceção dos alunos**

5.1. Resumo

O propósito central deste estudo foi analisar os benefícios sociais e académicos percecionados pelos alunos do Form 5 até ao Form 8 ano integrados nas Clipteams na modalidade de Basquetebol. Neste âmbito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) Identificar os benefícios sociais percecionados pelos alunos (do Form 5, do Form 6, do Form 7 e do Form 8) em resultado da prática regular de basquetebol nas equipas Clipteams; ii) reconhecer as possíveis alterações dos benefícios sociais nos diferentes anos de escolaridade; e iii) verificar se os alunos do Form 8 que praticam regularmente basquetebol nas equipas Clipteams apresentam um rendimento académico superior. O instrumento utilizado foi um inquérito por questionário adaptado de Marques (2011). Participaram no estudo 87 alunos praticantes de Basquetebol pertencentes ao grupo das Clipteams e 24 alunos do Form 8 não praticantes. No tratamento de dados para as questões fechadas recorreu-se às medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão), bem como à frequência absoluta e as frequências relativas. Para analisar os benefícios sociais recorreu-se ainda ao teste do Qui-quadrado (χ^2) e do rendimento ao teste não paramétrico Mann-Whitney. Os dados resultantes das questões semiabertas e abertas foram sujeitos a uma análise do conteúdo com categorias definidas *a posteriori*. Como resultados, os benefícios que os alunos reconhecem da prática do Desporto Escolar situam-se essencialmente ao nível das competências sociais e em aspetos relacionados com a melhoria da saúde. Por ano de escolaridade, os benefícios sociais são importantes para os alunos/atletas embora decresçam à medida que a socialização é realizada; na melhoria da saúde só é pertinente e reconhecida como importante para os atletas após a sua prática efetiva, assim só os alunos do Form 6 e Form 8 identificam este benefício com maior relevo. Relativamente às motivações que os levam a esta prática regular: os resultados indicaram que os motivos que levam os alunos à prática do Desporto Escolar reportam-se a aspetos relacionados com as competências afetivas/pessoais, sendo primordiais o gosto pela modalidade e o aperfeiçoamento da técnica do Basquetebol. No que concerne ao rendimento académico, os alunos que estão inseridos no Basquetebol das Clipteams apresentam um desempenho académico significativamente superior quando comparado com alunos que não praticam Desporto Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: BENEFÍCIOS SOCIAIS; COMPETÊNCIAS SOCIAIS; DESPORTO ESCOLAR; RENDIMENTO ACADÉMICO

5.2. Introdução

O Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico de Educação Física e do Desporto Escolar, define o DE como “o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com o objetivo desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (p.5).

A valorização desta atividade desportiva em contexto escolar é reconhecida, em vários diplomas publicados, designadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no artigo 51º ponto 5 (p.5136,) que destaca que “o DE visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade devendo ser fomentado a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados”. Adicionalmente, na Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto, no artigo 28º (p.360), afirma-se que “a EF e o DE devem ser promovidos no âmbito curricular e de complemento curricular, em todos os níveis e graus de educação e ensino, como componentes essenciais da formação integral dos alunos, visando especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura”.

Por sua vez, Pina (1997) refere que o DE é um dos grandes temas da pedagogia moderna e que este deverá ser parte integrante e estruturante do PE da escola, já que pode ser portador de uma mensagem inovadora e transformadora. A escola é provavelmente, uma das instituições mais importantes das sociedades contemporâneas, não devendo ser apenas um local de instrução, mas um local onde se personaliza, socializa e educa a criança e o jovem para a sociedade em que se insere (Meneses, 1999). Compete à escola proporcionar as oportunidades necessárias para a conquista

da autonomia pessoal do aluno, o que pressupõe a apreensão de valores e a construção de conhecimento e personalidade que possibilitem o desenvolvimento de atitudes orientadas para uma participação crítica e mais consciente nas diferentes manifestações da vida social (Silva, 2006).

Neste contexto, é consensual a importância do exercício físico e do desporto como veículo potenciador do processo de formação integral dos jovens. Deste modo, o Ministério da Educação (2003) entende a consagração internacional da prática da EF e do desporto não apenas como um direito fundamental, mas também como elemento essencial da educação e da cultura no desenvolvimento das aptidões, da vontade e do autocontrolo das pessoas humanas, visando a sua inserção social e o pleno desenvolvimento das suas capacidades.

Neste panorama, o DE conquistou um espaço relevante na escola e no processo educativo, representando não apenas um espaço de prática desportiva de competição ou lazer, mas assumindo-se também como um elemento fundamental na educação para a cidadania das crianças e jovens. Nesta matéria, os professores de EF desempenham um papel fulcral. Estes devem proporcionar experiências positivas no espaço educativo da EF, bem como realçar a importância dos benefícios da atividade desportiva regular e da criação de um estilo de vida saudável. Como refere Siedentop (2001), esta mensagem deve ser transmitida através da disciplina de EF e das atividades extracurriculares, onde se destaca o DE. Com efeito, o DE deve ter relações de proximidade e complementaridade com a EF, sendo este um fator a ter em conta aquando do planeamento das modalidades, para que os objetivos definidos possam ser alcançados.

No DE pretende-se um modelo aberto, democrático e participado, com a atividade interna em continuidade com a EF, promovida pelo respetivo departamento ou grupo, como forma de promoção da aquisição de hábitos de vida saudável e numa perspetiva de atividade não curricular e não obrigatória, dentro do conceito da escola a tempo inteiro (DGIDC, 2009).

A prática do DE, que deverá ser de todos e para todos, independentemente das suas capacidades, não deve permitir qualquer

elemento de exclusão ou de seleção, assumindo um verdadeiro papel educativo e formativo, de acordo com o importante princípio pedagógico e social de igualdade de oportunidades. Com efeito, é indiscutível que o DE tem um potencial elevadíssimo de socialização, pela possibilidade de expressão de sentimentos de emoção, prazer e risco controlado, da adoção de comportamentos de autonomia, responsabilidade e sentido crítico, de criação de ambientes de comunicação e de cooperação, de desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença a um grupo.

Por conseguinte, a escola não pode ignorar que o DE é um dos seus processos educativos fundamentais, representando um fenómeno de grande amplitude na vida social das crianças e dos jovens. Com efeito, este é um espaço onde o aluno está de forma voluntária, encontrando resposta para as suas motivações desportivas e/ou de carácter social. Neste sentido, a escola através do DE deve dar respostas às motivações e necessidades das crianças e jovens em relação à cultura motora, de forma a facilitar e estimular o acesso às diferentes práticas lúdicas e desportivas (Santos, 2009).

De facto, é consensual que o desporto em geral e o DE em particular se constituem como instrumentos de valor inegável, enquanto promotores dos valores fundamentais para a formação do carácter dos jovens que frequentam as nossas escolas (Teixeira, 2007).

Pelo exposto, parece ficar claro que é na escola e à escola que compete fazer a introdução das crianças e jovens na cultura do movimento. Neste contexto, a escola pode e deve incorporar a prática desportiva em atividades extracurriculares e mesmo curriculares, já que a prática desportiva se constitui como elemento fundamental de educação. De facto, o DE pode assumir-se como uma componente importante para a transformação da própria escola, tornando-a mais ativa, mais viva, mais solidária e mais democrática (Mota, 2003). O mesmo autor, alega que só com pluralidade de opções de escolha, de projetos e percursos dos alunos é possível termos uma escola que forme cidadãos mais ativos, mais críticos e interventivos socialmente.

Neste sentido, o DE é um fator que contribui para se ver a escola, tal como sugere Bento (1991, p. 21), como “uma oficina de humanidade e

humanização dos humanos, de enraizamento da liberdade, de aperfeiçoamento e aprofundamento da cidadania e da democracia, mas também pólo dinamizador de educação e cultura no meio em que se insere e local onde podem e devem ser oferecidas experiências e competências em todas as parcelas da paisagem desportiva”. Assim, sendo a escola o centro de desenvolvimento da prática desportiva educativa e o DE uma atividade abrangente para todos os alunos, sem qualquer tipo de exclusão ou segregação, compete aos estabelecimentos de ensino fomentá-lo como um espaço alargado de interdisciplinaridade, um instrumento pedagógico e um fator de progresso e de futuro (Santos, 2009). Daí a pertinência de aproveitar este tipo de atividades para promover a formação integral das crianças e jovens, onde todos os alunos podem e devem ser enquadrados.

O DE, tal como a EF, deve reger-se por princípios e regras adaptadas às características dos alunos e contexto específico onde o estabelecimento de ensino está inserido. Adicionalmente, a prática do DE constitui um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao abandono e insucesso escolar, sendo também um elemento potenciador da qualidade do processo ensino/aprendizagem (DGIDC, 2009).

Na escola e no DE, os jovens não perseguem unicamente objetivos académicos; perseguem, igualmente, objetivos sociais e relacionais, sendo importante salientar que diferentes tipos de objetivos ativam determinados pensamentos e emoções, produzindo diferentes padrões de motivação. A análise dos objetivos sociais na escola é uma componente crucial na área do desenvolvimento social e da competência social (Meneses et al., 2010). Neste quadro, a formação desportiva escolar deve contemplar objetivos sociais e pedagógicos e, segundo Santos (2009), não se deve falar apenas em rendimento quando se aborda o DE, pois ele ultrapassa largamente este propósito. A sua função é a de ser um veículo formativo ao nível corporal, do carácter e bem-estar dos alunos (Santos, 2009).

De facto, esta deve ser um espaço que além do desenvolvimento físico, proporcione aos alunos momentos de socialização com outros alunos/atletas. Esta prática assume, assim, um papel relevante ao nível da socialização,

proporcionando o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através de novas experiências, práticas e realidades, dotando-os de competências em vários domínios: motor, afetivo, pessoal e social (Teixeira, 2007).

Face a estes elementos, o DE conquistou um espaço relevante na escola e no processo educativo, representando um espaço de prática desportiva de competição ou lazer, assumindo-se como um elemento fundamental na educação para a cidadania das crianças e dos jovens.

5.3. Justificação da temática face ao contexto de estágio

“Como disciplina escolar, a Educação Física constitui a forma fundamental e mais importante na formação das crianças e jovens”

(Bento, 2003, p. 101)

No Clip subsiste o objetivo de proporcionar a todos os alunos uma vivência competitiva no âmbito do desporto federado ou similar, onde estão presentes todos os ingredientes considerados fundamentais para uma prática desportiva saudável, foi criada uma estrutura que nasceu se construiu no âmbito do DE, as Clipteams.

O projeto das Clipteams faz parte integrante do PE e do conjunto dos objetivos gerais e específicos do PAA do Clip. Tal situação pressupõe que o projeto seja transversal (interdisciplinar) e operacionalizado com o trabalho efetuado na disciplina curricular de EF e em articulação com os respetivos docentes, procurando estabelecer uma estreita relação entre a EF e o DE, perfeitamente enquadrado na filosofia do Clip.

Pode dizer-se que o presente programa das Clipteams tem como visão proporcionar a todos os alunos o acesso à prática de atividade desportiva e assume-se como um contributo essencial para a sua formação integral e para o desenvolvimento desportivo.

Aliando a minha condição de treinadora de basquetebol à de professora estagiária no Clip, tornou-se evidente que o meu estudo se deveria centrar nos alunos integrados nas Clipteams. Assim, no início ano letivo fui observando a minha turma, de forma a tentar perceber qual seria a melhor maneira de perceber os benefícios sociais. Com esta observação deparei-me com a premissa de que tantos os rapazes como as raparigas parecem estar muito disponíveis para a realização das tarefas nas aulas de EF. Todos os alunos, sem exceção demonstravam uma enorme motivação e predisposição para prática de EF, em todas as modalidades.

Neste sentido, com a aplicação dos questionários pretendi perspetivar os benefícios sociais que os alunos identificam, e paralelamente, avaliar o rendimento académico dos alunos que estão inseridos nas Clipteams, na modalidade do basquetebol. A recolha desta informação assumiu-se como central à minha preocupação de procurar perceber se a prática desportiva regular no basquetebol tinha benefícios sociais e no rendimento académico dos alunos.

5.4. Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar os benefícios sociais percecionados pelos alunos do 5º, 6º, 7º e 8º ano de escolaridade do Clip resultantes da sua integração nas Clipteams de basquetebol.

Os objetivos específicos delineados foram os seguintes:

- Identificar os benefícios sociais percecionados pelos alunos (do Form 5, do Form 6, do Form 7 e do Form 8) em resultado da prática regular de basquetebol nas equipas Clipteams;
- Verificar as possíveis alterações dos benefícios sociais nos diferentes anos de escolaridade;
- Verificar se os alunos do Form 8 que praticam regularmente basquetebol nas equipas Clipteams apresentam um rendimento académico superior aos alunos não praticantes.

5.5. Metodologia

5.5.1. Participantes

A amostra do estudo é constituída por 87 participantes dos alunos da Middle School, dos quais 24 alunos são do Form 5 (15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), 20 alunos são do Form 6 (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino), 16 alunos do Form 7 (10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) e 27 alunos são do Form 8 (14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino).

A idade dos alunos situa-se entre os 9 e os 14 anos, idade que corresponde ao ano de escolaridade que frequentam. Com efeito, não existem caso anómalos de alunos com idades avançados em anos de escolaridade baixos.

No que concerne ao sexo, na amostra podemos observar que 38 alunos são do sexo masculino, equivalente a 42,7% e 49 alunos do sexo feminino, correspondente a 55,1%. Com efeito, é notório um equilíbrio entre os sexos, sendo essa uma das filosofias do Clip na constituição das turmas da Middle School. No entanto, o número de elementos do sexo feminino é ligeiramente superior porque inicialmente o projeto das clipteams era exclusivamente para o sexo feminino, só mais tarde é que o sexo masculino integrou este projeto.

Na componente do estudo relativa ao rendimento académico dos alunos do Form 8, a amostra foi constituída por 57 alunos do Form 8, dos quais 32 do sexo masculino (correspondente a 56,1%) e 25 do sexo feminino (relativo a 43,9%). Dos participantes 33 alunos são praticantes da modalidade de Basquetebol (equivalente a 57,9%) e 24 alunos não são praticantes (correspondente a 42,1%). De referir que para o estudo desta variável apenas foram considerados os alunos que praticam a modalidade de basquetebol há pelo menos 2 anos.

5.5.1. Instrumentos

Este estudo insere-se no âmbito de uma pesquisa exploratória, sendo que o instrumento de recolha de dados foi um inquérito por questionário, construído com base no questionário de Marques (2011).

A sua construção passou por diversas etapas: 1) elaboração da primeira versão do questionário, com um total de 9 questões: as primeiras três questões contemplavam os dados relativos à identificação e caracterização dos alunos à sua prática desportiva em geral e do DE, sendo estas questões fechadas e semiabertas. As restantes questões reportam-se aos benefícios e experiências que os praticantes atribuem à prática desportiva e as questões são fechadas e abertas, respetivamente; 2) revisão efetuada por uma doutorada em Ciências do Desporto, na área da Pedagogia do Desporto, de modo a detetar a inteligibilidade das questões e se as mesmas davam respostas aos objetivos pretendidos, efetuando assim, a validação do conteúdo; 3) aplicação do questionário a alunos do Form 5, 6 7 e 8 de forma a testar a clareza e objetividade das questões; 4) elaboração da versão final do questionário (ver anexo V).

5.5.3. Procedimentos de aplicação

A aplicação dos questionários foi efetuada na última semana de janeiro e na primeira semana do mês de fevereiro nas instalações do Clip. Os questionários foram entregues aos professores de EF, para estes aplicarem aos alunos antecipadamente selecionados nos 10 minutos finais de uma aula. Os professores foram ainda informados que o autor estaria disponível para estar presente aquando do preenchimento dos questionários de forma a retirar alguma dúvida que pudesse surgir durante o seu preenchimento.

Importa ainda referir que a confidencialidade e anonimato dos respondentes foram garantidos pela atribuição de um código a cada um deles.

5.5.4. Procedimentos de análise

Para a análise dos resultados procedeu-se à construção de uma base de dados no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 18.

Nos dados oriundos dos questionários, os procedimentos estatísticos para as respostas fechadas foram as medidas descritivas básicas – medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão), as frequências absolutas e as frequências relativas. As questões semiabertas e abertas foram submetidas a uma análise do conteúdo com categorias definidas *a posteriori* como podemos observar no quadro 8.

Quadro 8 - Quadro categorial após agregação e categorias finais das questões 4 e 7 do questionário

Questões	Listagem após agregação	Categorias Finais
Qual a modalidade que praticas para além das aulas de EF?	<ul style="list-style-type: none"> • Basquetebol • Futebol • Voleibol • Sincronizada • Natação • Dança • Ping-Pong • Ténis • Kung-fu 	<ul style="list-style-type: none"> • Desportos Coletivos: <ul style="list-style-type: none"> - Basquetebol - Futebol - Voleibol • Desportos Individuais: <ul style="list-style-type: none"> - Natação - Dança • Desporto de Raquete: <ul style="list-style-type: none"> - Ping-Pong - Ténis • Artes Marciais: <ul style="list-style-type: none"> - Kung-fu
O que mais te marcou nas experiências tidas nas Clipteams – Basquetebol?	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os jogos do campeonato me marcaram • Prática Desportiva • Novas amizades e convívio com os amigos • Evolução física e técnica • Torneios Interescolas • Espírito de Equipa • Tornar-me o jogador do ano • Bons Treinadores • Falta de espaço de treino 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Motoras: <ul style="list-style-type: none"> - Evolução física e técnica • Competências Sociais: <ul style="list-style-type: none"> - Novas amizades e convívio com os amigos - Torneios Interescolas - Espírito de Equipa • Competências Afetivas/ Pessoais: <ul style="list-style-type: none"> - Prática Desportiva - Todos os jogos do campeonato me marcaram - Tornar-me o jogador do ano • Agente Formativo: <ul style="list-style-type: none"> - Bons Treinadores

Para analisar-se os benefícios sociais percebidos pelos alunos dos distintos anos de escolaridade foi aplicado o teste do Qui-quadrado (χ^2).

Para verificar a relação entre o rendimento académico e a prática do DE, face à amostra não obedecer aos padrões de normalidade foi efetuado o teste

não paramétrico Mann-Whitney. O intervalo de confiança foi mantido a $p \leq 0,05$. Nesta variável foram consideradas as disciplinas comuns a todos os alunos, nomeadamente o Inglês, a Matemática e a Biologia, pois são estas que constituem o conjunto de disciplinas específicas de acesso ao ensino superior. Isto porque a grande maioria dos alunos perspetiva no futuro a Medicina. Foram ainda incluídas nesta análise as disciplinas das áreas de expressão, nomeadamente a arte e a EF porque são bastante importantes no plano curricular no Clip. De referir que na análise destas duas disciplinas, estas foram agregadas.

5.5.5. Resultados e discussão

A distribuição do número de praticantes das Clipteams por **ano de escolaridade** é visível na Figura 7.

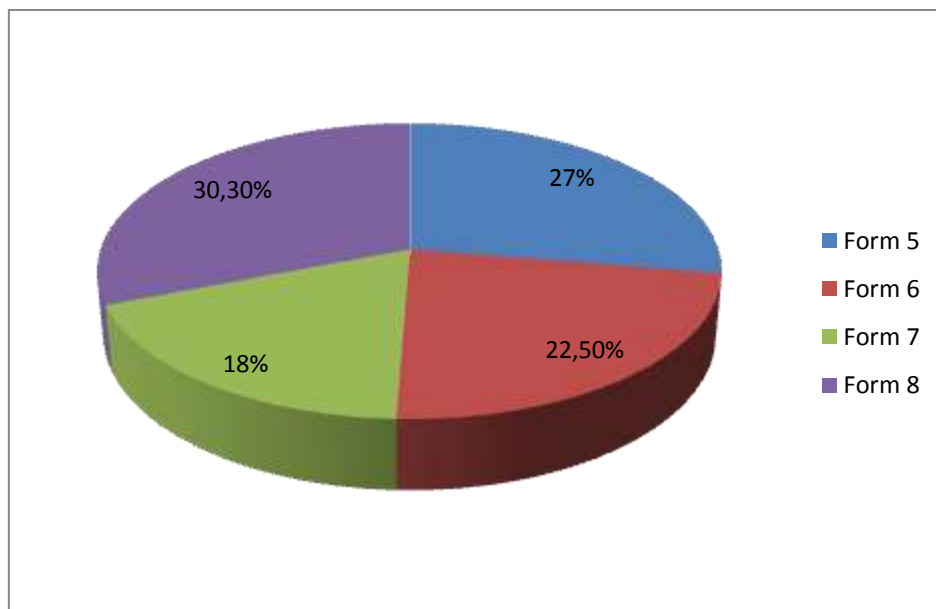


Figura 7 - Ano de Escolaridade

Na Figura 7 podemos observar que o ano com maior relevância é o Form 8, seguido do Form 5, Form 6 e por último o Form 7.

A maior incidência de alunos que frequentam o Form 8 e Form 5 justifica-se pelo enorme entusiasmo dos alunos em participarem nos respetivos torneios intercolégios que são muito importantes. Para o Form 5 existe o torneio Benjamins realizado no Clip; para o Form 8 é o culminante torneio March Sports Festival realizado em Lisboa, o qual é adorado por todos os alunos.

Prática Desportiva

Quanto à questão da **prática desportiva para além das aulas de EF**, todos os alunos responderam afirmativamente. Pode intuir-se que tal facto se correlaciona com a existência de excelentes condições que o colégio oferece para a prática desportiva, em coadjuvação com a informação apelativa promovida pelo grupo de EF, bem como o extenso leque de atividades disponíveis.

A distribuição das **modalidades desportivas** praticadas pode ser observada na Figura 8.

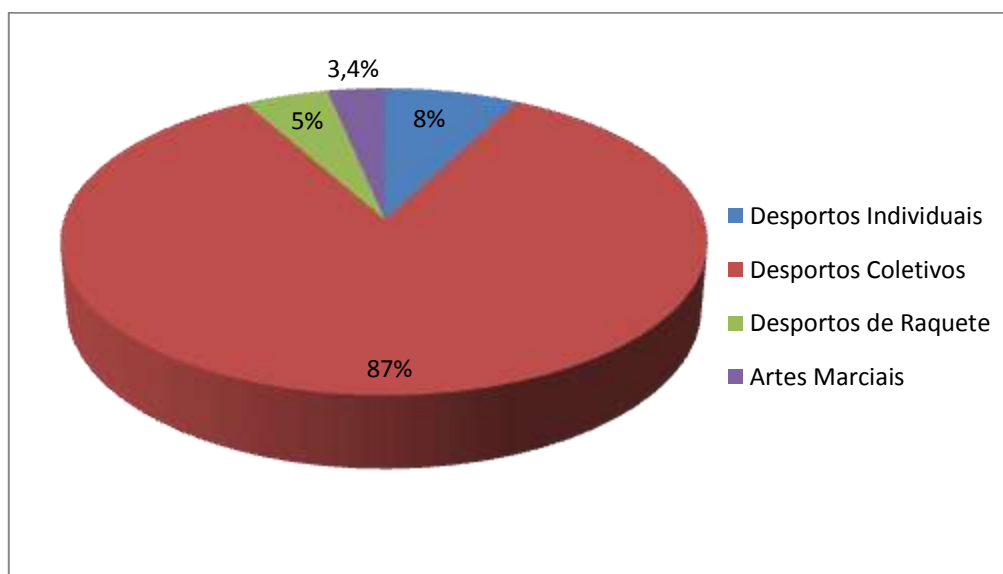


Figura 8 - Modalidades Desportivas

A análise da Figura 8 revela que a maioria dos alunos pratica desportos coletivos, principalmente as modalidades de Basquetebol e de Futebol, seguidos dos desportos individuais. Esta maioria pode estar associada ao facto do projeto das Clipteams englobar as modalidades de Basquetebol, Futebol e Natação. No entanto, como já referi, o vasto leque de atividades que o Clip oferece permite que os alunos possam praticar em simultâneo mais do que uma modalidade, sendo essa prática visível em 60% dos participantes.

No que concerne à **duração** dos treinos da modalidade de Basquetebol, estes têm uma duração mínima de 60 minutos e uma máxima de 90 minutos, sendo que os alunos/atletas fazem de 1 a 9 treinos semanais.

Por norma, os alunos treinam 3 a 4 vezes por semana, sendo que, apenas duas alunas fazem um treino semanal por indisponibilidade de horário. No entanto, é realçar que apenas uma aluna faz 9 treinos semanais, implicando que em alguns dias tenha treinos bidiários. Esta aluna tem como objetivo conseguir alcançar uma bolsa de estudo no âmbito desportivo (na modalidade de Basquetebol) para uma universidade americana, no ano de 2017.

Relativamente aos **motivos** que levaram os alunos a integrar as Clipteams, estes podem ser observados na Figura 9.

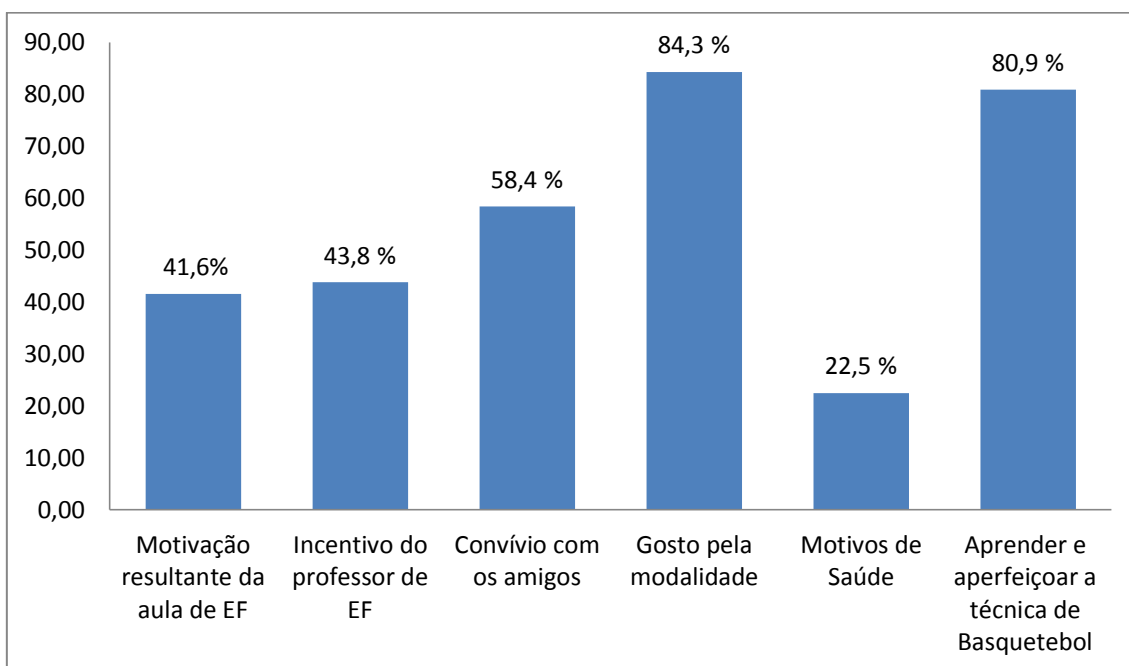


Figura 9 - Motivos que levaram os alunos a integrar as Clipteams de Basquetebol

A observação da Figura 9 revela que os principais motivos que levam os alunos à prática desportiva, são: o gosto pela modalidade (84,3 %), aprender e aperfeiçoar a técnica de Basquetebol (80,9 %), convívio com os amigos (58,4 %), incentivo do professor de EF (43,8%), a motivação resultante da aula de EF (41,6%) e, por fim, os motivos de saúde (22,5%). Assim, é o gosto pela modalidade de Basquetebol que leva a maioria dos alunos à inserir-se nas Clipteams. Os excertos a seguir assim ilustram os aspetos anteriormente referidos:

“Gosto do basquetebol e quero melhorar” (A79);

“Gosto do basquetebol, praticar desporto e de estar com os meus amigos” (A81).

Neste âmbito, Bandeira et al (2000) reportam que o motivo mais relevante que leva os jovens a iniciar a prática desta modalidade é o desenvolvimento de competências motoras (aprender e aperfeiçoar a técnica de Basquetebol).

O convívio com os amigos é apontado pelos alunos como o terceiro motivo com maior importância, comprovando que o DE não deve ser encarado exclusivamente como um meio de formação de futuros atletas. De facto, deve ser um espaço que além do desenvolvimento físico, proporcione aos alunos momentos de socialização com outros atletas/alunos. Deste modo, o DE deve ser encarado como um processo educativo fundamental, porquanto é um factor relevante na vida social das crianças e jovens (Teixeira, 2007).

Os excertos a seguir ilustram bem estes motivos:

“Melhoro a minha técnica e fico em forma” (A52);

“Porque estou com os meus amigos e divirto-me” (A31).

A prática do DE tem como consequência melhorias significativas ao nível da aceitação social, e da autoestima, do comportamento geral dos alunos e tende a elevar os índices de satisfação com a escola. No entanto, é necessário a existência de uma relação estreita entre o professor da turma e o professor

responsável pela atividade extra-curricular, porquanto os professores nestas atividades procuram combater os processo porventura menos equitativos que possa existir na sala de aula, organizando exercícios que promovem a socialização e a cooperação entre todos, bem como a constituição de grupos integradores de todos os alunos (Bandeira et al., 2000).

Um dos motivos também apontados pelos alunos é a influência do incentivo do professor de EF e da motivação resultante da aula de EF. Segundo Soares et al (2009), o professor exerce uma atividade essencialmente relacional, cuja qualidade das interações exercidas se reflete no desenvolvimento de competências sociais e acadêmicas dos seus alunos. Adicionalmente, pelo facto de muitas vezes ser o próprio professor de EF a orientar as práticas do DE, este potencia níveis relacionais de confiança e de motivação superiores, como está patente no excerto seguinte:

“O professor de Educação Física é que me indicou o Basquetebol” (A3, A5, A17, A56).

Concluindo, a socialização, a cooperação entre os participantes, e o desenvolvimento de competências motoras são os motivos que os alunos percecionam como mais relevantes que os impulsionaram à prática de DE.

Benefícios percecionados pelos alunos

Os alunos reconheceram benefícios na prática do Basquetebol, nomeadamente: a melhoria da técnica e tática; a melhoria da condição física; a melhoria da socialização; a melhoria do bem-estar; o incremento das competências cognitivas; e a melhoria da saúde. No entanto, os dados revelam que a maior incidência foi a melhoria da socialização (87%) e a melhoria da saúde (72%). Nestes dois benefícios foi encontrada uma associação significativa com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos, como é dado a observar no Quadro 9.

Quadro 9- Benefícios identificados pelos alunos em função do ano de escolaridade

Anos de Escolaridade Benefícios	n				χ²
	Form 5	Form 6	Form 7	Form 8	
Melhoria da técnica e tática	22	19	16	27	0,357
Melhoria da condição física	21	18	14	26	0,661
Melhoria da socialização	16	5	2	1	0,000*
Melhoria do bem-estar	21	14	11	19	0,377
Incremento das competências cognitivas	2	5	1	2	0,281
Melhoria da saúde	7	16	7	16	0,006*

* valor estatisticamente significativo para $p \leq 0,05$

Os dados presente no Quadro 9, revelam que há uma associação significativa entre o benefício a *melhoria da socialização* e o ano de escolaridade, sendo que são os alunos do Form 5 e Form 8 que marcam a diferença, com o valor de ajuste residual ⁸. Verifica-se ainda uma associação significativa entre o benefício *melhoria da saúde* e o ano de escolaridade sendo que são os alunos Form 5 e Form 6 que marcam a diferença (o mesmo valor de ajuste residual respetivamente).

O DE proporciona igualdade de oportunidades e contribui, de forma efetiva, para a formação integral dos alunos. Deste modo, o DE atual, como prática desportiva centrada em desenvolver aspectos educativos, não deve ter como finalidade os resultados imediatos. A sua finalidade última deverá ser perspectivada a longo prazo e, como tal, esperar que, conforme Soares et al (2009) referem, contribua no final para criar cidadãos mais autónomos, responsáveis, críticos e participativos, capazes de desfrutar e beneficiar do que a sua cultura desportiva lhes oferece, mas também contribuir para o desenvolvimento, prosperidade e bem-estar da sociedade onde vivem. O programa das Clipteams assenta numa visão inclusiva que tem como propósito

⁸ Valor de ajuste residual ($>+2$ e < -2)

proporcionar a todos os alunos o acesso à prática de atividade física e desportiva, como contributo essencial para a sua formação integral e para o desenvolvimento desportivo.

No que concerne à ligação entre o DE e a EF, como referido na contextualização da temática, esta vem expressa no programa de DE (DGIDC, 2009). Neste sentido, esta deve ser encarada numa perspetiva de articulação e complementaridade, embora efetivada de inúmeras formas. Nesta perspetiva, a EF deverá servir como motor de sensibilização e orientação dos alunos para a importância da regularidade da prática desportiva, assim como uma forma de inculcar o gosto pela prática desportiva e encaminhar os alunos para organizações, instituições ou clubes de DE que permitam aos alunos o seu desenvolvimento integral. O DE diferencia-se pelo caráter voluntário da sua prática, satisfazendo as motivações dos alunos e potenciando o desenvolvimento na educação desportiva, social (verificado nos resultados de melhoria da socialização) e pessoal, assim como o reforço das aprendizagens adquiridas no contexto da EF, potenciando níveis relacionais e de confiança, que conduzam os alunos a uma maior predisposição e consciência da importância da regularidade da prática desportiva.

Este resultado é consonante com o propósito do Ministério da Educação através do Programa de Desporto Escolar (DGIDC, 2009, p. 21), que encara o DE como meio educativo privilegiado para desenvolver pessoal e socialmente as crianças e os jovens portugueses, "... um instrumento essencial na inclusão e integração social, na promoção do desporto, enquanto melhoria da saúde e no combate ao insucesso e abandono escolar".

De acordo com a literatura existente sobre a DE, encontram-se inúmeras pesquisas que salientam como benefícios os relacionados com a saúde, qualidade de vida e a prática regular de exercício físico. Além disso, a DE tem um impacto importante sobre o aspeto psicológico, pois provoca sensação de bem-estar, reduzindo a ansiedade e depressão, (verificado nos resultados de melhoria da saúde), aumentando desta forma a predisposição para a realização de uma forma prazerosa, das atividades do quotidiano (Dubow & Kelly, 2003).

A Figura 10 espelha bem as alterações dos benefícios identificados como diferenciadores ao longo dos anos de escolaridades - *Melhoria da Socialização* e *Melhoria da Saúde*.

Quanto às possíveis alterações dos benefícios, ao longo dos diferentes anos de escolaridade podemos observar na Figura 10.

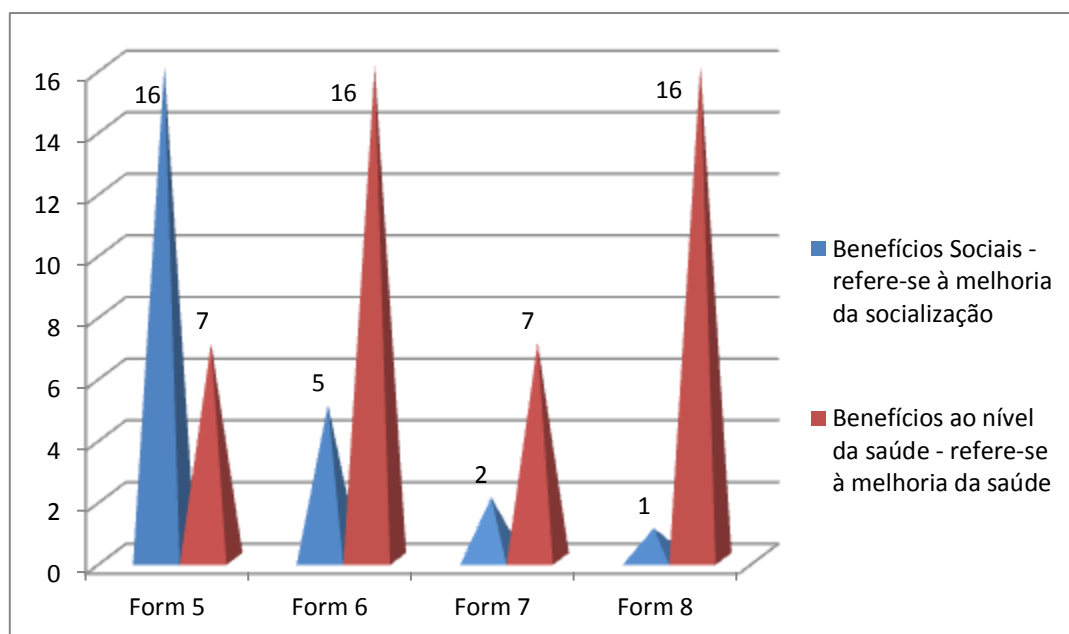


Figura 10 - Alterações dos benefícios sociais em função dos anos de escolaridade

Pela análise da Figura 10 e quanto aos benefícios sociais, os dados indicam que a sua importância é máxima no Form 5 decrescendo conforme o número de anos de escolaridade. Tal pode justificar-se porque à medida que o jovem acumula experiência na escola, vai-se sentindo mais integrado e a prática do Basquetebol não é necessariamente uma forma de socialização.

Nos benefícios ao nível da saúde, com os dados obtidos e após observação do seu historial desportivo constatei que a maioria dos alunos só identifica este benefício após um ano de prática desportiva, e como tal só é mencionado no Form 6 e não é perceptível para ele no ano inicial (Form 5). Paralelamente, quando inquiridos os alunos do Form 7 e 8, verificou-se a mesma situação e os dados recolhidos no Form 7 correspondem a atletas cuja prática desportiva já se tinha iniciado em anos anteriores.

Vivências nas Clipteams

As vivências indicadas pelos alunos como referido, foram agregadas tendo obtido as categorias finais, indicadas no Quadro 6. As categorias finais obtidas foram: as competências sociais, competências motoras competências afetivo/sociais e o agente formativo, tal como podemos observar na Figura 11.

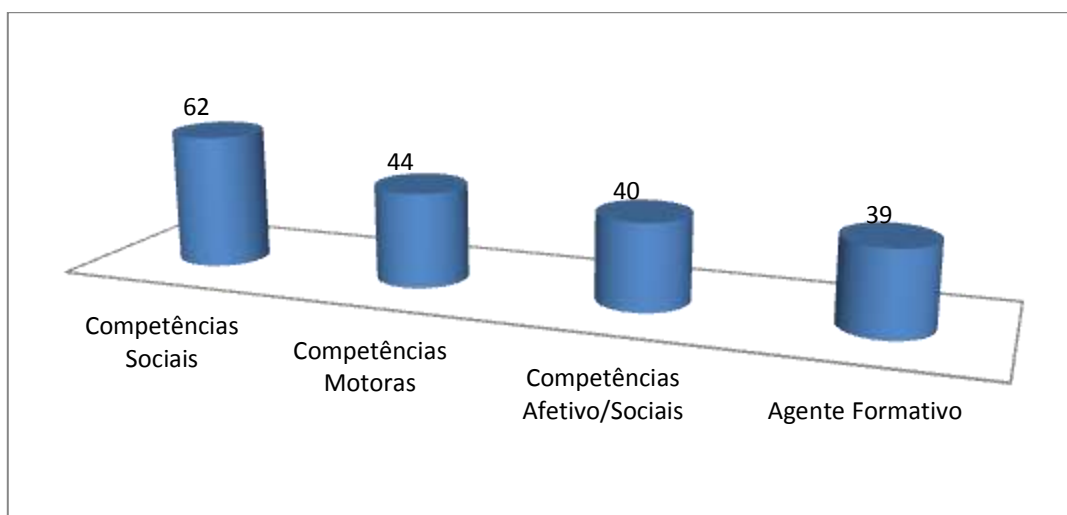


Figura 11 - Experiências relevantes enunciadas pelos alunos no contexto das Clipteams

A observação da Figura 11 revela que as experiências mencionadas pelos alunos/atletas foram: as competências sociais, com 62 alunos (69,7%), as competências motoras, com 44 alunos (49,4%), as competências afetivo/pessoais relativas a 40 alunos (44,9%) e por último o agente formativo, relativo a 39 alunos (43,8%).

Coerentemente com a incidência observada anteriormente nos benefícios sociais, também nas vivências é visível este aspeto. Com efeito, os benefícios da prática do DE, reportam-se designadamente aos desenvolvimentos das competências sociais, apontadas pela literatura como aspetos que a prática desportiva influencia positivamente. Acresce que as habilidades sociais são aprendidas e têm no contexto interpessoal, o significado dos propulsores ou inibidores para as pessoas no âmbito familiar, social e profissional (Bandeira et al., 2000). O convívio social é diversificado

pela singularidade de cada um. O efeito que um indivíduo causa no outro pode não o ser o mesmo para uma terceira pessoa, pelo que é importante fazer uso adequado das habilidades sociais para promoção de um relacionamento satisfatório (Soares et al., 2009).

A socialização é fulcral na escola, espaço onde é possível encontrar mais convergência de jovens, sendo que os estudantes não perseguem unicamente objetivos académicos; perseguem, igualmente objetivos sociais e relacionais. A análise dos objetivos sociais na escola é uma componente crucial na área do desenvolvimento social e da competência social fortemente influenciada pela prática do DE (Meneses et al., 2010).

Tomando como referência estes dados, é possível afirmar que para os alunos das Clipteams as experiências mais marcantes ao nível do DE se consubstanciam nas competências sociais, como é visível no excerto seguinte:

“...não é possível esquecer grandes momentos passados em Lisboa nos torneios interescolas, nomeadamente o Lisbon Sports Festival...”(A2).

Os alunos percebem que é ao nível social e relacional que a prática do DE tem maior impacto e influência na sua formação. Neste quadro Lima (1995) considera que a natureza cultural da competição desportiva tem muito a ver com o relacionamento social que valoriza o estatuto pessoal.

Teixeira (2007), também afirma que é consensual que o Desporto em geral e o DE em particular se constituem como instrumento de valor inegável, enquanto promotores de valores fundamentais para a formação de carácter dos jovens que frequentam as nossas escolas.

Estes dados ganham ainda maior relevância face ao facto de se reconhecer que as competências sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e na adaptação das crianças e jovens ao funcionamento escolar, porquanto afecta as relações com os professores, a aceitação pelos pares e, conseqüentemente, a realização académica.

Aprendizagem no contexto do Desporto Escolar

No que concerne às aprendizagens que os alunos percecionam adquirir no contexto do DE, estas podem ser observadas no Quadro 10.

Quadro 10- Aprendizagens apontadas pelos alunos como resultantes da prática do Desporto Escolar, percentagem e número de alunos

	Percentagem (%)	Nº de alunos
Aumentar o leque de amigos e interações	69,7	62
Aperfeiçoamento da técnica e tática do basquetebol	94,4	84
Desenvolver o espírito de equipa	79,8	71
Experiência competitiva/desportivismo	76,4	68
Melhorar a condição física	89,9	80
Melhorar a saúde	60,7	54
Aumento da autoestima e confiança	40,4	36
Maior organização pessoal	37,1	33

Os dados presentes no Quadro 10 revelam que as principais aprendizagens indicadas pelos alunos são o aperfeiçoamento da técnica e tática do basquetebol (94,4%) e a melhoria da condição física (89,9%), ambas da área das competências motoras. Adicionalmente, o desenvolvimento do espírito de equipa (79,8) também é fortemente indicado pelos alunos, como é perceptível nos excertos que se seguem:

“Melhorar a técnica” (A33);

“Melhorar a minha condição física”(A77);

“Adoro as viagens a Lisboa e o convívio com os meus amigos”(A24).

Estes dados vêm corroborar a importância da convivialidade, que é considerada uma consequência emergente da prática desportiva que acontece integrada num grupo, bem como a possibilidade de competir (competência afetiva/pessoal) que também são fortes argumentos que emergem (Mota, 2003).

Neste âmbito, Sousa (2004), num estudo que realizou concluiu que os alunos apontaram como principais aprendizagens para praticarem as atividades do DE o desenvolvimento de competências, a afiliação geral, a forma física, a competição e o prazer. Entenda-se competência social como um conceito lato que se reporta, sobretudo, às competências de interação com o mundo social e que é utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social (Haager & Vaughn, 1995).

Santos (2009) refere mesmo que é através do DE que muitas crianças e jovens têm oportunidade de conhecer novas escolas, novos alunos, novos ambientes, novas maneiras de ser, de agir e de pensar. Estes quando confrontados com novas realidades adquirem progressivamente um equilíbrio, aprendendo a viver e a conviver, a conhecer e a respeitar, a treinar e a competir, a pretexto duma atividade que lhes é natural e de pleno agrado, a atividade físico-desportiva.

A noção de gosto, relacionada com aspetos de satisfação pessoal e afetiva emerge nitidamente. Lemos & Meneses (2002) reforçam esta ideia ao considerarem que na escola os estudantes não perseguem unicamente objetivos académicos, mas também objetivos sociais e relacionais. Esta noção está bem espelhada nos excertos seguintes:

“Divertimento, gosto e conhecer novas pessoas...”(A33);

“Criar novos amigos, divertir-me, conviver.”(A54);

“Fazer amigos...”(A67).

Neste sentido, Haager & Vaughn (1995) afirmam que um dos benefícios mais importantes da participação desportiva recai sobre o desenvolvimento da personalidade.

Por fim, o aperfeiçoamento da técnica e tática da modalidade do basquetebol e a melhoria da condição física são elementos essenciais a desenvolver durante as sessões de treino, permitindo aos atletas desenvolver as suas competências e aptidões no âmbito do Basquetebol.

Rendimento académico

Finalmente, como último objetivo deste estudo, pretendi verificar se os alunos do Form 8 que praticam regularmente Basquetebol nas equipas Clipteams apresentam um rendimento académico superior comparativamente aos alunos que não têm essa prática regular, no âmbito do DE.

No Quadro 11 pode ser observado os valores que se obtiveram da exploração entre estes dois universos.

Quadro 11. Relação entre o rendimento académico dos praticantes e não praticantes

Disciplinas		Média	Desvio Padrão (Sd)	p
Inglês	Praticantes	85,33	9,309	0,000*
	Não Praticantes	59,33	6,505	
Matemática	Praticantes	85,12	11,368	0,000*
	Não Praticantes	62,21	12,762	
Biologia	Praticantes	84,76	10,744	0,000*
	Não Praticantes	57,04	12,509	
Áreas de expressão: Somatório de EF e Arte	Praticantes	90,71	8,219	0,001*
	Não Praticantes	61,81	6,378	

Nota: A escala classificativa por disciplina recai de 0 a 100.

A análise no Quadro 11, evidencia que os praticantes apresentam médias significativamente superiores nas disciplinas de Matemática, Inglês, e Biologia e também nas disciplinas das áreas de expressão (Arte e EF). Deste modo, os desempenhos académicos são significativamente superiores nos

alunos praticantes do DE, nomeadamente da modalidade de Basquetebol. Assim, podemos afirmar que neste universo os alunos não praticantes do Clip apresentam um rendimento académico inferior comparativamente aos praticantes.

Cotman e Berchtold (2002) referem que a prática regular, neste caso concreto o DE, tem benefícios positivos sobre a função e a saúde cerebral. Rogers et al. (1990) reforçam ainda que a participação em programas do DE, surge como indicador com contributo positivo para o desenvolvimento da função cognitiva. No contexto do Clip, parece indiscutível que a prática do Basquetebol influencia positivamente o rendimento académico dos alunos.

Julgo que a necessidade de criar rotinas, possuir uma capacidade de organização do tempo disponível de forma racional, podendo conciliar o desporto e os estudos, desenvolve nos alunos uma maior capacidade de rentabilização de esforços e consequentemente uma maior probabilidade de sucesso. Cumulativamente a prática de desporto desenvolve uma sensação de bem-estar, reduzindo a ansiedade e o stress aumentando a sua capacidade de concentração em tempo útil.

5.6. Conclusões

Os alunos reconhecem que a prática do DE lhes traz benefícios. Os benefícios com maior incidência são: melhoria da socialização e melhoria da saúde. No que concerne ao benefício a *melhoria da socialização* e o ano de escolaridade, são os alunos do Form 5 e Form 8 que mais o destacam. Relativamente ao benefício *melhoria da saúde* e o ano de escolaridade são os alunos Form 5 e Form 6 que marcam a diferença.

Relativamente às alterações dos benefícios por ano de escolaridade, globalmente a melhoria dos benefícios sociais é importante para os alunos/atletas embora decresça à medida que a socialização é realizada. Pelo contrário, a melhoria da saúde só é pertinente e reconhecida como importante para os atletas após a sua prática efetiva.

No que concerne à relação entre o rendimento académico e a prática da modalidade de Basquetebol dos alunos inseridos nas Clipteams, foi visível que o rendimento académico é significativamente superior nos alunos praticantes do DE.

Os dados resultantes deste estudo indicam que os motivos que levam os alunos à prática do DE materializam-se em aspetos relacionados com as competências afetivas/pessoais, mais concretamente o gosto pela modalidade, seguido das competências motoras: o aperfeiçoamento da técnica e da tática bem como a melhoria da condição física. Adicionalmente, as competências sociais: o desenvolvimento do espírito de equipa também é fortemente indicado pelos alunos que praticam Basquetebol no DE.

Deste modo, é perceptível que são principalmente as competências motoras que os alunos procuram desenvolver na prática do DE. Também as competências sociais e afetivo/pessoais são referenciadas de forma acentuada, consubstanciadas na convivialidade e possibilidade de competir.

Relativamente às influências para o início da prática do DE, os alunos referem o professor de EF e a aula de EF como os principais elementos que contribuíram para a adesão a esta prática. Assim, este agente formativo desempenha um papel importantíssimo em estabelecer uma estreita relação entre a prática do DE e a EF.

As maiores vivências mencionadas pelos alunos/atletas são as competências sociais, seguido das competências motoras. Uma vez mais, a incidência dos benefícios sociais também é visível neste aspeto. Assim, as competências sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos/atletas.

Por fim, as aprendizagens indicadas pelos alunos são as relativas à área das competências motoras: o aperfeiçoamento da técnica e tática do Basquetebol e a melhoria da condição física.

Face aos dados recolhidos e às evidências que deles emergiram, no universo estudado é possível afirmar que a efetivação deste estudo contribuiu para o esclarecimento das motivações e objetivos que os alunos perspetivam na prática do DE, e mais concretamente na prática do Basquetebol.

5.7. Referências bibliográficas

- Bandeira, M., Costa, M., Prette, Z., Prette, A., & Carneiro, A. (2000). Qualidades psicométricas do inventário de habilidades sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 401-419.
- Bento, J. O. (1991). *O desporto na escola e o desporto no clube*. Oeiras: Camara Municipal de Oeiras. Serviços de Desporto.
- Cotman, C., & Bertchold, N. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain and plasticity. *Trends in Neurosciences*, 25(3), 295-301.
- DGIDC. (2009). Programa do desporto escolar 2013-2014. *Regulamento do Desporto Escolar*. Consult. 15 de Maio de 2014, disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/institucional.aspx>
- Dubow, J., & Kelly, J. (2003). Relation in sports and recreation. *Sports Medicine*, 33(5), 499-516.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and selfreports of the social competence of student with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lima, T. (1995). O recreio dos jovens. *Revista Horizonte*, XII(67), 23-30.
- Marques, P. M. F. D. (2011). *Sentidos e vivências do desporto escolar perspectiva de alunos e professores pertencentes a grupos de desporto escolar de natação da Direcção Regional de Educação do Norte*. Porto: Pedro Marques. Dissertação de Mestrado apresentada a FADEUP.
- Meneses, H., Lemos, M. S. d., & Rodrigues, L. P. (2010). A contribuição dos objectivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar. In *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia* (pp. 2537-2551). Braga: Universidade do Minho.
- Meneses, M. (1999). *Aspectos inibidores do desporto escolar: contributo para o seu estado*. Porto: M. Meneses. Dissertação de com vista à obtenção do

- grau de mestre apresentada a Ciências do Desporto. FCDEF - Universidade do Porto.
- Ministério da Educação. (2003). *Documento orientador do desporto escolar: Jogar pelo futuro - medidas e metas para a década*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Ministério da Educação.
- Mota, R. (2003). Dossier: Desporto escolar: Organização, dinamização da atividade interna. *Revista Horizonte*, XIX(109), I - VIII.
- Pina, M. (1997). *Estrutura e dinâmica do desporto escolar. Levantamento e análise da situação em Portugal de 1990 a 1995. Do modelo à perspectiva*. Lisboa: M. Pina. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rogers, R., Meyer, J., & Mortel, K. (1990). After reaching retirement age physical activity sustains cerebral perfusion and cognition. *Journal of American Geriatrics Soc.*, 38(7), 123-128.
- Santos, J. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as percepções dos praticantes e respectivos encarregados de educação*. Funchal: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado apresentada a Departamento de Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.
- Siedentop, D. (2001). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Silva, M. (2006). *O desporto escolar em Portugal a experiência do desporto escolar no continente e nas regiões autónomas da Madeira e Açores*. Porto: Marta Silva. Dissertação de Mestrado apresentada a FADEUP.
- Soares, A., Naiff, L., Fonseca, L., Cardozo, A., & Baldez, M. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 35-49.
- Sousa, M. (2004). *O desporto escolar no concelho de Viseu: Que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática?* Porto: M. Sousa. Dissertação de Mestre apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Teixeira, P. A. d. S. (2007). *O desporto escolar estudo dos serviços prestados nas escolas básicas do 2º e 3º ciclos do concelho de Gondomar*. Porto: Paulo Teixeira. Dissertação de Mestrado apresentada a FADEUP.

6. Conclusões e Perspetivas Futuras

“Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.”

(Ricardo Reis, p. 57)

Está na altura de escrever as últimas palavras, aquelas que irão fechar este relatório e representam o culminar de um ciclo de formação. Este EP foi verdadeiramente um ano repleto de bons e importantes momentos, pelo que posso afirmar que me senti muito valorizada e foi fundamental para a minha formação, quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Este relatório traduz, essencialmente, aquilo que fiz ao longo deste ano letivo, naturalmente com muito esforço, estudo e dedicação.

Tendo como objetivo último formar-me integralmente, de forma holística e em busca de autonomia profissional, enquanto professora de EF, foi um ano repleto de momentos de excelência, com uma turma constituída por verdadeiros estudantes. De facto, a relação de afetividade positiva construída com os meus alunos foi, sem dúvida, uma grande conquista.

Ao longo deste ano letivo fui estagiária, mas nunca deixei de ser estudante, porque a predisposição para evoluir esteve sempre presente. Na assunção deste papel foram surgindo sentimentos de liderança, que coadjuvados com algumas rotinas, serviram de suporte ao caminho percorrido.

Neste primeiro momento de docência aprendi muito, mas mesmo assim sei que há muito para aprender e corrigir. Como refere Carreiro da Costa (1996), a aprendizagem da profissão docente é um processo complexo, que se realiza durante toda a vida profissional e não somente na formação inicial. A formação de professores é então um processo contínuo e sistemático de aprendizagem através de uma análise e reflexão das atividades realizadas.

Neste sentido, a elaboração do presente relatório, permitiu efetuar o registo e a reflexão crítica, pelo confronto entre a teoria e a prática, das vivências mais marcantes ao longo deste ano letivo, bem como discorrer acerca dos processos e conhecimentos que devem ser apanágio da atuação de todos os professores.

Os aspetos de colocação na aula, transmissão de conteúdos, transição entre exercícios e resolução de problemas de indisciplina também contribuíram de forma fulcral para o meu crescimento enquanto profissional. Quem observou as minhas primeiras aulas, nas quais adotava uma posição rígida e assertiva e as últimas aulas, em que a minha postura era descontraída, e se vivia um clima saudável e de excelentes interações com os alunos, detetou uma enorme diferença.

Levo comigo a certeza que contribuí para o desenvolvimento e formação dos meus alunos, e que neste processo, que foi recíproco, também eles contribuíram para a minha aprendizagem e formação. Esta vivência em contexto real de ensino permitiu-me superar algumas das minhas lacunas e aumentar o meu potencial como professora de EF. Neste sentido, estou consciente que dei o meu melhor, pelo que ao olhar para trás sinto orgulho naquilo que realizei.

Ainda durante o estágio tive a oportunidade de verificar a verdadeira dimensão que uma escola tem em termos de relações humanas e das vantagens que a cooperação entre os diversos elementos da comunidade educativa tem para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem eficaz.

O único aspeto menos positivo a realçar neste estágio prende-se com o facto de não ter tido um núcleo de estágio, porquanto era a única estagiária no Clip. Este elemento, por vezes, foi um fator limitativo pois não pude partilhar as minhas dúvidas, incertezas e medos, nem tive a possibilidade de observar aulas de colegas que estariam a enfrentar a mesma situação que eu, o estágio.

Não posso deixar de realçar todo o trabalho e acompanhamento do PC, da PO e dos professores de EF que constituem o grupo de EF no Clip. As aulas observadas, os seminários em grupo, as reflexões individuais e em grupo foram fulcrais no meu processo de aprendizagem e formação.

No término desta etapa, sei que a formação não pode ficar por aqui, pelo que encaro este momento, não como uma meta final, mas como uma etapa de um longo percurso. Posso afirmar que ao longo deste ano cresci, aprendi e vivi de forma muito intensa todos os momentos. Assim, foi um processo que veio confirmar o meu enorme interesse por esta profissão e mais importante que isso permitiu-me obter competência, autonomia e iniciativa profissional, o que na minha opinião são pedras basilares à minha formação como profissional.

7. Bibliografia

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alexander, K., Taggart, A., & Luckman, J. (1998). Pilgrims progress: the sport education crusade down under. *JOPERD: The journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 21-23.

Alonso, M. (1995). *A avaliação do professor como instrumento de inovação. Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores*. (documento de apoio bibliográfico da disciplina de Pedagogia Escolar da FADEUP, 2013/2014).

Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

Batista, P. (2011). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto:Edições ASA

Bento, J. O. (1995). *O outro lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*. Lisboa: Edições ASA.

Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. *Recherche sur l'education sportive en action: une etude de cas. Erforschung der sport-erziehung in aktion: eine Fallstudie. European Physical Education Review*, 9(3), 253-266.

Carreiro da Costa, F. (1996). *Concepções, investigação e prática*. Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, R. (2006) *Cultura Global e Contextos Locais: A Escola como Instituição possuidora de Cultura Própria*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39/2, 1-9. Consult. 25 de Abril 2014, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>

Couvaneiro, C., & Reis, M. (2007). *Avaliar, Refletir e Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cunha, E. (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, 1(2), 1-15.

DGIDC. (2009). Programa do desporto escolar 2013-2014. *Regulamento do Desporto Escolar*. Consult. 15 de Maio de 2014, disponível em <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/institucional.aspx>.

Elias, F. (2008). A Escola como Organização. In F. Elias (Ed.). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes: guia prático para a avaliação de desempenho* (pp.25-62). Porto: Fundação Manuel Leão.

Graça, A. (2001). *Educação física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções*. Porto: FCDEF-UP.

Graça, A. (2006). A instrução como processo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20, 169-170.

Graça, A. (2013). Formar Professores de educação física: notas breves sobre o novo percurso institucional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. FADEUP: FADEUP.

Gomes, I. (2002). *Metodologia de elaboração e apresentação do relatório de estágio supervisionado*.: Coordenação de Estágio.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College.

Kiss, M. (1989). *Avaliação em Educação Física -Aspectos biológicos e educacionais*: Editora Manole LTDA.

Laurence, J., Raymond, P., & Raymond, H. (1969). *Todo mundo é incompetente (inclusive você)* (3ª ed.). Livraria José Olympio Editora S.A: tradução: Heitor Ferreira.

Matos, Z. (2013). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundários da FADEUP*. Porto: FADEUP.

Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I. (1998). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo*, 1(3), 55-58.

Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-69). Fmh edições: Cruz Quebrada.

Miranda, E. (2008). A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. Panamá: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, pp. 1-6.

Nóvoa, A. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Oliveira, I., Serrazina, L. (2002): *A reflexão e o professor como investigador*. (Documento de apoio bibliográfico da disciplina de Profissionalidade Pedagógica, 2009/2010).

Oliveira, J. (1976). *Tecnologia educacional teorias da instrução* (4ª rev. aum ed.). Rio de Janeiro.

Oliveira, M. (2004). Estudo das crenças e dos procedimentos de controlo dos professores face aos comportamentos de indisciplinados alunos nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 4(2), 171-172.

Pierón, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Pimenta, S. (2008). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S., & Lima, M. (2004). *Estágio e docência* (2ª Ed ed.). São Paulo: Cortez.

Popham, W., & Baker, E. (1978). *Táticas de ensino em sala de aula* (2ª ed ed.). Porto Alegre: Globo.

Proença, J. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física: testemunhos e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.

Rosado, A., & Colaço, C. (2003). *Avaliação das aprendizagens - fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Omniserviços, representações e serviços Lda.

Ruca Barros. (2008). Dimensões da intervenção pedagógica. *Ruc@Barros Ideias* Consult. 7 de Junho de 2014, disponível em <http://rucabarros.blogspot.pt/2008/07/dimenses-da-interveno-pedaggica.html>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foudation of a new reform. *Harvard educational reviem*, 57(1), 1-22.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.

Siedentop, D. (2001). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). United States of America: Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4^o edição ed.): Mayfiela Publishing Company.

Siedentop, D., & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. United States of America: Human Kinetics.

Tang, S. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19(2), 185-204.

The Oporto International School. (2012). CLIP - The Oporto International School. Consult. 23 de Fevereiro de 2014, disponível em <http://www.clip.pt/en>

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wood, T. M. (2003). Assessment in Physical Education: The future is now! In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in physical education: Apllying Research to enhance instruction* (2^oedição ed., pp. 187-203). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

8. Anexos

Anexo I. Critérios de Avaliação do Clip

A avaliação dos alunos foi feita segundo critérios e descritores de nível final, como podemos verificar no quadro seguinte.

Critério A	Conhecimento e Compreensão	0 - 10
Critério B	Composição do Movimento	0 - 20
Critério C	Performance e aplicação	0 - 20
Critério D	Competências sociais e compromisso pessoal	0 - 10

- Para cada um dos critérios de avaliação, existem vários níveis definidos que serão abaixo apresentados. Eles descrevem uma gama de níveis de desempenho com o menor nível representado como zero (0).
- Todos os critérios têm o mesmo peso.

Critério A: Conhecimento e compreensão

Os alunos devem ter um conhecimento e entendimento das modalidades ou temas abordados. Este critério inclui a compreensão dos princípios relacionados com uma variedade de atividades físicas, a importância da atividade física para uma vida saudável e os vários componentes que contribuem para a aptidão relacionada com a saúde.

Nível	Descrição
0	O estudante não atinge um padrão descrito por qualquer um dos descritores de dados abaixo.
1 - 2	O uso da terminologia é incoerente, inadequado ou incorreto. Demonstra um conhecimento limitado de princípios, conceitos, estratégias, técnicas e regras relacionadas com o tema da EF ou atividade. Às vezes usa esse conhecimento para analisar e resolver problemas em situações familiares.
3 - 4	Usa a terminologia básica que é, por vezes imprecisas ou inadequadas. Demonstra um conhecimento básico de princípios, conceito, estratégias, técnicas e regras relacionadas com o tema da Educação Física ou atividade. Usa esse conhecimento para analisar e resolver problemas em situações familiares.
5 - 6	Usa um intervalo de precisão e terminologia apropriada em algumas situações. Demonstra um bom conhecimento dos princípios, conceitos, estratégias, técnicas e regras relacionadas com o tema da educação física ou atividade. Usa esse conhecimento para análise e resolução de problemas em algumas situações familiares e não familiares.
7 - 8	Usa uma ampla gama de terminologia educação física com precisão e de forma adequada na maioria das situações. Demonstra um conhecimento profundo de princípios, conceitos, estratégias, técnicas e regras relacionadas com o tema da educação física ou atividade.
9 - 10	Usa esse conhecimento com sabedoria e de forma eficaz para análise e resolução de problemas em situações familiares e não familiares.

Critério B: Composição do Movimento

Os alunos deverão desenvolver habilidades de composição, criando, seleção e ligando movimentos em sequências.

Nível	Descrição
0	O estudante não atinge um padrão descrito por qualquer um dos descritores de dados abaixo.
1 - 4	O aluno combina sequências de movimentos simples que mostram alguma relevância para as exigências da atividade.
5 - 8	O aluno seleciona alguns movimentos estéticos que são apropriados para os requisitos da tarefa. O aluno tem alguma dificuldade em se adaptar e/ou a criação de jogadas. A sequência mostra um uso simples de espaço, tempo, nível, força e fluxo. A composição é geralmente incoerente com muitas pausas, e mostra a criatividade limitada.
9 - 12	O aluno seleciona, adapta e cria movimentos estéticos que são apropriados para os requisitos da tarefa. A sequência mostra um uso competente de espaço, tempo, nível, força e fluxo. A composição é mais coerente, e mostra alguns aspectos da imaginação e criatividade.
13 - 16	O aluno seleciona, adapta e cria uma ampla gama de movimentos estéticos que são apropriados para os requisitos da tarefa. A sequência mostra um uso sofisticado de espaço, tempo, nível, força e fluxo. A composição é coerente, e mostra aspectos da imaginação, criatividade e estilo.
17 - 20	O aluno planeia e compõe sequências de movimentos complexos que refletem absolutamente os requisitos da atividade.

Critério C: Performance e aplicação

Os alunos deverão apresentar as habilidades motoras aprendidas numa variedade de modalidades desportivas. Eles devem ser capazes de aplicar táticas, estratégias e normas em situações individuais e de grupo. Também é importante que os alunos usam os conceitos de movimento de forma adequada e aplicar os princípios de saúde e fitness.

Nível	Descrição
0	O aluno não atinge um padrão descrito por qualquer um dos descritores de dados abaixo.
1 - 4	O aluno demonstra pouca competência em movimentos básicos, habilidades e técnicas no desempenho ou situação de jogo. O aluno demonstra alguma consciência dos conceitos de movimento, táticas, estratégias e regras. O aluno executa com pouca precisão, sincronização ou energia.
5 - 8	O aluno demonstra competência em movimentos básicos, habilidades e técnicas no desempenho ou situação de jogo. O aluno demonstra conhecimento dos conceitos de movimento, táticas, estratégias e regras, mas tem dificuldade em aplicá-las. O aluno realiza com alguma precisão, a sincronização e / ou energia
9 - 12	O aluno demonstra competência em movimentos básicos e alguns complexos, habilidades e técnicas no desempenho ou jogando situação. O aluno aplica alguns conceitos de movimento, táticas, estratégias e regras. O aluno executa com precisão, a sincronização e a energia na maior parte do tempo.
13 - 16	O aluno demonstra competência em movimentos básicos e muitos complexos, habilidades e técnicas no desempenho ou jogando situação. O aluno aplica os conceitos de movimento, táticas, estratégias e regras de forma adequada. O estudante realiza com um elevado grau de precisão, de sincronização e de energia.
17 - 20	O aluno mostra um alto nível de competência em ambos os movimentos básicos e complexos, habilidades e técnicas no desempenho ou jogando situação. O aluno aplica os conceitos de movimento, táticas, estratégias e regras de uma maneira crítica e eficaz. O aluno realiza com um alto grau de precisão, a sincronização, a energia, estilo e elegância.

Critério D: Competências sociais e compromisso pessoal

Este critério abrange a capacidade do aluno de trabalhar cooperativamente, respeitando-se e seu ambiente físico e social. Eles também devem demonstrar a capacidade de apoiar e incentivar os outros, desenvolver atitudes e estratégias adequadas para inter-relacionar com os outros e mostrar sensibilidade através da consciência intercultural. Os alunos devem mostrar iniciativa, criatividade e vontade de melhorar a si mesmos. Eles também devem assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem ao compartilhar entusiasmo e compromisso com a atividade realizada. Auto-motivação, organização e comportamento responsável são todos cobertos por este critério como são as habilidades para reconhecer, analisar e avaliar os efeitos de uma variedade de atividades físicas, tanto no aluno e sobre os outros. Reflexão sobre e avaliação de desempenho individual também é importante, pois é a capacidade de definir metas para o desenvolvimento futuro.

Nível	Descrição
0	O estudante não atinge um padrão descrito por qualquer um dos descritores de dados abaixo.
1 - 2	O aluno demonstra atitudes e estratégias que mantêm a sua comunicação e relacionamento com os outros. O aluno demonstra respeito e sensibilidade para si mesmos, dos outros e do meio físico por algum tempo. O aluno assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem por algum tempo, mas mostra pouco entusiasmo e / ou compromisso com a educação física. O aluno mostra dificuldade em refletir sobre suas realizações e na criação e tomar medidas para atingir as metas
3 - 5	O aluno demonstra atitudes e estratégias que mantêm a sua comunicação e relacionamento com os outros. O estudante mostra respeito e sensibilidade a si próprios, os outros e do ambiente físico maior parte do tempo. O aluno assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem a maior parte do tempo, e mostra alguns entusiasmo e compromisso com a educação física. O aluno reflete sobre suas próprias realizações para um nível satisfatório, geralmente define metas adequadas, mas pode precisar de encorajamento para tomar medidas para alcançá-los
6 - 8	O aluno demonstra atitudes e estratégias que melhorem sua comunicação e relacionamento com os outros. O aluno mostra consistentemente respeito e sensibilidade para si mesmos, dos outros e do meio físico. O aluno assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e geralmente mostra entusiasmo e compromisso com a educação física. O aluno reflete criticamente sobre suas próprias realizações, estabelece metas apropriadas e leva um pouco de ação para alcançá-los.
9 - 10	O aluno demonstra atitudes e estratégias que aprofundar e melhorar sua comunicação e relacionamento com os outros. O aluno mostra consistentemente um alto grau de respeito e sensibilidade para si mesmos, dos outros e do meio físico. O aluno assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e consistente mostra entusiasmo e compromisso com a educação física. O aluno reflete criticamente sobre suas próprias realizações, estabelece metas apropriadas que melhoram a aprendizagem, e entra em ação para alcançá-los.

Anexo II. Regras do Varsity Girls Oporto

Basketball Tournament Rules and Regulations

The official rules of this tournament are in conjunction with the International Basketball Federation (FIBA).

Please note the exceptions below:

- The games will consist of four 8-minute quarters. There will be a 5-minute warm-up and a 5-minute half time (unless behind schedule).
- Each team has 2 time outs per half. Time will stop for all foul shots and time outs. Time also stops on all dead balls in the last minute of the game. Teams will shoot free throws on the 5th foul each quarter. There will be a 24 second clock.
- If the score is tied at the end of the second half, the game shall be continued with an extra period of five minutes. Should there still be a tie; the next overtime period will be first team to score wins. There will be 1 time out for each overtime.
- If a player is *capable* of dunking, they may dunk, but they must not hang on the rims (a technical foul will be given).
- Teams may have 18 players on the roster for each game. All teams will be permitted to have on the bench, a coach, assistant coach, and their AD/Head of PE. All other personnel must be seated in the bleachers.
- When subbing all players must report to the scorer's table and wait for the ref to allow them into the game.
- The tournament will be in a round robin format.
- How league position is determined: Victory: 2 points; defeat: 1 point; no show: 0 points.

In the event of:

- A two-way tie - head to head point difference (i.e. winner of that particular game);
- A three-way tie - results between all three teams (victories and defeats): "point difference" (points scored minus points conceded in the games between the 3 games); points scored average (between 3 teams);

Oporto Sport's Festival



2014



BASKETBALL SCHEDULE

THURSDAY 20th FEBRUARY

Game Nº.	TIME	VARSITY			FINAL RESULT	
1	1.30pm	WOLVES	Vs	CLIP		
2	2.30pm	CAISL	Vs	ST. JUL		
3	3.30pm	ST. DOM	Vs	OBS		
4	4.30pm	ST. JUL	Vs	CLIP		

FRIDAY 21st FEBRUARY

Game Nº.	TIME	VARSITY			FINAL RESULT	
5	10.00am	ST. DOM	Vs	ST. JUL		
6	11.00 am	WOLVES	Vs	OBS		
7	12.00 am	ST. DOM	Vs	CAISL		
12.00 am - 1.30 pm		Lunch				
8	1.30 pm	CLIP	Vs	OBS		
9	2.30 pm	CAISL	Vs	WOLVES		
10	3.30 pm	ST. JUL	Vs	OBS		
11	4.30 pm	ST. DOM	Vs	WOLVES		
12	5.30 pm	CAISL	Vs	CLIP		

SATURDAY 22nd FEBRUARY

Game Nº.	TIME	VARSITY			FINAL RESULT	
13	10.00am	ST. DOM	Vs	CLIP		
14	11.00am	WOLVES	Vs	ST. JUL		
15	12.00am	CAISL	Vs	OBS		
13.00 am		PRESENTATION				

Colégio Luso Internacional do Porto
Varsity Girls

Basketball
BOLETIM DE JOGO

Jogo nº: _____

Local: _____
Data: _____

A

EQUIPA(A):
FAIR PLAY:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Descontos de tempo:

①	<input type="checkbox"/>	②	<input type="checkbox"/>	Período	①	1	2	3	4	5	②	1	2	3	4	5
---	--------------------------	---	--------------------------	---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

FALTAS DE EQUIPA

③	<input type="checkbox"/>	④	<input type="checkbox"/>	Período	③	1	2	3	4	5	④	1	2	3	4	5
---	--------------------------	---	--------------------------	---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

nº	NOME	1º	2º	Período	Faltas				
					1	2	3	4	5
					1				
					2				
					3				
					4				
					5				
					6				
					7				
					8				
					9				
					10				
					11				
					12				
					13				
					14				
					15				
					16				
					17				
					18				

B

EQUIPA(B):
FAIR PLAY:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Descontos de tempo:

①	<input type="checkbox"/>	②	<input type="checkbox"/>	Período	①	1	2	3	4	5	②	1	2	3	4	5
---	--------------------------	---	--------------------------	---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

FALTAS DE EQUIPA

③	<input type="checkbox"/>	④	<input type="checkbox"/>	Período	③	1	2	3	4	5	④	1	2	3	4	5
---	--------------------------	---	--------------------------	---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

nº	NOME	1º	2º	Período	Faltas				
					1	2	3	4	5
					1				
					2				
					3				
					4				
					5				
					6				
					7				
					8				
					9				
					10				
					11				
					12				
					13				
					14				
					15				
					16				
					17				
					18				

MARCHA DO RESULTADO

A	B
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
11	11
12	12
13	13
14	14
15	15
16	16
17	17
18	18
19	19
20	20
21	21
22	22
23	23
24	24
25	25
26	26
27	27
28	28
29	29
30	30
31	31
32	32
33	33
34	34
35	35
36	36
37	37
38	38
39	39
40	40
41	41
42	42
43	43
44	44
45	45
46	46
47	47
48	48
49	49
50	50

A	B
51	51
52	52
53	53
54	54
55	55
56	56
57	57
58	58
59	59
60	60
61	61
62	62
63	63
64	64
65	65
66	66
67	67
68	68
69	69
70	70
71	71
72	72
73	73
74	74
75	75
76	76
77	77
78	

Anexo V. Questionário

Caro Aluno:

Desde já muito obrigado pela tua disponibilidade para participar neste estudo, que se insere no âmbito do Mestrado Do Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Agradecemos que preenchas a totalidade das questões apresentadas, sendo que serão garantidas as condições de anonimato. As informações obtidas serão utilizadas apenas no âmbito desta pesquisa.

1. Idade:

2. Sexo: Masculino ☐

Feminino ☐

3. Ano de Escolaridade: 5ºano ☐ 6ºano ☐ 7ºano ☐ 8ºano ☐

4. Praticas alguma modalidade desportiva para além das aulas de EF?

- Sim ☐

Qual a modalidade? _____

Onde Praticas? _____

Quantas vezes por semana treinas? _____

Estás inserido nas Clipteams? _____

Quais os motivos?

-Aula ☐

-Professor ☐

-Convívio com os amigos ☐

- Gosto pela modalidade ☐

-Motivos de Saúde ☐

-Aprendes e aperfeiçoar a técnica no basquetebol ☐

Outro _____

- Não ☐ Se não, já praticaste anteriormente? _____

Porque abandonaste? _____

5. Praticas alguma modalidade, paralelamente ao Desporto Escolar (fora ou dentro da escola)?

-Sim ☐

Qual? _____

-Não ☐

6. Quais os motivos que te levaram a praticarem Basquetebol no Desporto Escolar?

7. Reconheces Benefícios à prática de basquetebol?

-Sim ☐

-Não ☐

Em caso afirmativo, identifica, quais?

- Melhorar a técnica no basquetebol ☐

-Condição Física ☐

- Socialização ☐

-Bem-estar ☐

-Competências cognitivas ☐

-Saúde ☐

8. O que mais te marcou nas experiências tidas no Desporto Escolar – Basquetebol? (positiva e negativamente)

9. O que achaste que ganhaste/aprendeste com a prática do Desporto Escolar?

-os amigos que conheci ☐

- Aperfeiçoar a técnica no basquetebol ☐

-Espírito de equipa /convívio ☐

-A experiência competitiva /desportivismo ☐

-Melhor condição física e saúde ☐

-Autoestima, confiança e organização pessoal ☐

- Não alcancei os meus objetivos ☐

Obrigada pela tua compreensão.